



Tauriainen Laura

Lämmin vuorovaikutus oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona

Kouluhenkilökunnan näkemyksiä lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä ja
käyttämisestä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona.

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan koulutus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lämmin vuorovaikutus oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona —

Kouluhenkilökunnan näkemyksiä lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä ja käyttämisestä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona (Laura Tauriainen)

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2021

Lämpimässä vuorovaikutuksessa aikuinen kohtaa oppilaan ystävällisesti ja välittävästi sekä kuulee oppilasta. Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden uskotaan hyötyvän lämpimästä vuorovaikutuksesta, sillä aikuisen osoittama ystävällisyys tukee oppilaan psyykkistä kehitystä, parantaa oppilaan mielentilaa sekä lisää lapsen luottamusta aikuista kohtaan. Kouluhenkilökunnan on tärkeää käyttää lämmintä vuorovaikutusta haastavasti käyttäytyvien lasten tukemisessa, sillä monet tukea tarvitsevat lapset eivät pääse psykiatrisen hoidon piiriin, mutta miltei kaikki ovat kouluopetuksessa.

Tutkielmassa selvitettiin, kuinka hyödyllisenä keinona kouluhenkilökunta pitää lämmintä vuorovaikutusta oppilaan haastavan käytöksen vähentämiseksi sekä kuinka paljon kouluhenkilökunta käyttää omassa työssään lämmintä vuorovaikutusta. Lisäksi selvitettiin, mitkä kouluhenkilökunnan taustatekijät, vaikuttavat lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen. Sähköiseen lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyttä ja käyttöä mittaavaan kyselylomakkeeseen vastasi 73 kouluhenkilökunnan jäsentä. Kyselylomakeesta saatua aineistoa analysoitiin SPSS-ohjelmalla Mann-Whitneyn U - testillä, Kruskal-Wallis testillä ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella.

Tulokset osoittavat, että kouluhenkilökunta piti lämmintä vuorovaikutusta toimivana keinona haastavan käytöksen vähentämiseksi ja sitä myös käytettiin paljon omassa työssä. Taustatekijöistä ammatti, kouluhenkilökunnan työskentelemä luokka-aste ja luokkakoko sekä kouluhenkilökunnan kokeman haastavan käytöksen määrä vaikutti lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen omassa työssään.

Tutkielma tarjoaa tietoa kouluhenkilökunnan käyttämästä lämpimän vuorovaikutuksen määrästä sekä taustatekijöistä, jotka vaikuttavat lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen. Ymmärtäessämme lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisen taustalla olevia tekijöitä voimme myös löytää uusia keinoja lisätä kouluhenkilökunnan käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrää.

Avainsanat: Haastava käyttäytyminen, lämmin vuorovaikutus, peruskoulu

University of Oulu

Faculty of Education

Warm interaction on reducing challenging behavior — School personnel viewpoints on the usefulness of warm interaction and its utilization on reducing students challenging behavior (Laura Tauriainen)

Master's thesis, 58 pages, 4 appendices

April 2021

In warm interaction, an adult confronts student with friendliness and care and the adult listens to what the student has to say. Students, who behave challengingly, are believed to benefit from warm interaction because friendliness from an adult supports the students psychological development, improves the students state of mind and also improves the students trust towards adults. It is important that the school personnel use warm interaction when dealing with challenging children because many of these children are not eligible for psychiatric care but almost all of them are in school teaching.

In this thesis the opinion of the school personnel on the usefulness of warm interaction in reducing challenging behavior was examined. Also, the utilization amount of warm interaction by school personnel was examined and what effect does underlying factors of the personnel have on the usage of warm interaction. The usefulness and utilization amount of warm interaction was measured by using a survey and there were 73 respondents. The gathered data was analyzed with SPSS-programs Mann-Whitney U -test, Kruskal-Wallis -test and Spearman's rank correlation coefficient.

The results indicate that the school personnel consider warm interaction to be an efficient method on reducing challenging behavior and it was also used a lot at work. From the underlying factors occupational title, school grade, class size and the amount of challenging behavior in the class influenced on how beneficial the warm interaction was considered to be and how much it was utilized at work.

This thesis offers information on how much warm interaction is used by school personnel and what effect does the underlying factors have on the usage of warm interaction. When we understand the underlying factors behind the usage of the warm interaction, we can find new ways to increase the utilization of warm interaction among school personnel.

Keywords: Challenging behavior, warm interaction, primary education

Sisältö

1. Johdanto.....	1
2. Haastava käyttäytyminen ja lämmin vuorovaikutus	5
2.1 Haastava käyttäytyminen	5
2.2 Lämmin vuorovaikutus	6
3. Vuorovaikutuksen merkitys lapsen kehitykselle	8
3.1 Vanhemman ja lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutus lapsen kouluun sopeutumisessa	8
3.2 Oppilaan synnynnäisten ja kulttuuristen ominaisuuksien vaikutus kouluun sopeutumisessa	9
4. Lämpimän vuorovaikutuksen merkitys haastavan käytöksen taustalla oleviin tekijöihin.....	12
4.1 Oppilaan identiteetin tukeminen	12
4.2 Oppilaan henkisen hyvinvoinnin tukeminen.....	13
4.3 Psykkisen kehityksen tukeminen	15
4.4 Oppilaan luottamuksen saaminen	16
5. Tutkimuksen toteutus	19
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	19
5.2 Aineiston kerääminen ja tutkimukseen osallistujat.....	20
5.3 Aineistonkeruumenetelmä	21
5.4 Aineiston analysointi	23
6. Tutkimustulokset	24
6.1 Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokeminen ja käyttäminen suhteessa muihin toimintatapoihin	24
6.2 Taustatekijöiden vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen..	25
7. Pohdinta	43
7.1 Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemus ja käyttäminen	43
7.2 Kouluhenkilökunnan taustatekijöiden vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen	44
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	48
7. Johtopäätökset.....	50
Lähteet	52

1. Johdanto

Opetussuunnitelman mukaan koulutuksen keskeisinä tavoitteina on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä auttaa lapsia kasvamaan tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi (POPS, 2014, 19). Koulun tarjotessa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti lapsille yhteiskunnassa pärjäämiseen tarvittavia taitoja ja arvoja, tukee se omalta osaltaan yhteiskunnan vakauden säilymistä (Antikainen, 2000, 156).

Nykyajan muuttuvassa yhteiskunnassa oppilaat tarvitsevat yhä enemmän sosiaalisia ja psyykkisiä taitoja selviytyäkseen erilaisissa ristiriitatilanteissa säilyttäen samanaikaisesti ajattelu- ja toimintakykynsä (Aittola, 2012, 244 ja 245). Sosiaalisten ja psyykkisten taitojen lisäksi myös oppilaiden ymmärryksen kehittäminen ihmisminuuden korvaamattomuudesta on tärkeä kasvatuksellinen tehtävä yhteiskunnan vakauden säilymisen kannalta. Toivomme erilaisten ammattilaisten, esimerkiksi lääkäreiden tai hoitajien pyrkivän tekemään ammatissaan sekä tiedollisesti että moraalisesti oikeita päätöksiä. (Skinnari, 2011, 299.)

Perustuslain 14.2§:n mukaan julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja pääsyä vaikuttamaan itseään koskevaan päätöksentekoon (731/1999, 14 §). Koska yhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen tarvitaan tiedollisten taitojen lisäksi myös sosioemotionaalisia taitoja, koulun on tärkeää pyrkiä tukemaan oppimisvaikeuksista kärsivien lasten lisäksi myös sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita (Aittola, 2012, 244). Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkityksestä huolimatta oppilaat, joilla on käyttäytymisongelmia, eivät usein saa tarvitsemaansa apua koulusta (Wells, 2017, 57). Koulujen tulisi kuitenkin pyrkiä tukemaan haastavasti käyttäytyviä oppilaita, sillä monet tukea tarvitsevat oppilaat eivät pääse psykiatrisen hoidon piiriin, mutta miltei kaikki heistä ovat normaalissa kouluopetuksessa (Laajasalo, 2016, 148).

Opetussuunnitelman mukaan koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista (POPS, 2014, 61). Vaikka opetussuunnitelma tiedostaa lasten yksilöllisen tuen merkityksen, kouluilla on riskinä keskittyä liian suppeasti vain lapsen haastavan käytöksen poistamiseen ja unohtaa huomioida käytöksen taustalla olevia erilaisia tekijöitä. Lapsen käytökseen

puuttuminen ilman häiritsevän käytöksen aiheuttajien selvittämistä ja tukemista auttaa harvoin oppilaita pääsemään eroon haastavasta käytöksestään. (Mitchell, 2008, 183 ja 186.)

Joissain tapauksissa vain oppilaan ulospäin näkyvään haastavaan käytökseen puuttuminen voi lyhyellä aikavälillä vähentää epätoivottua käytöstä. Tällöin oppilas ei kuitenkaan saa apua käytöksen taustalla oleviin tekijöihin, minkä vuoksi haastava käytös voi tulla uudestaan esille nuoruudessa tai aikuisuudessa muuntuneena tai jopa pahentuneena (Puura, 1998, 73). Yksilöt, jotka ovat joutuneet kasvamaan yksin lapsuutensa ja nuoruutensa käsittelemättömien haasteiden kanssa, voivat olla aikuisina kykenemättömiä sopeutumaan yhteiskunnan odotuksiin, jolloin koulu ei ole vastannut kyseisten yksilöiden kohdalla tavoitteeseen kasvattaa oppilaat aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi (POPS, 2014, 19).

Mediassa on monesti tuotu esille lastenkodissa elävien lasten rikollinen käytös ja virkavallan vähäiset mahdollisuudet puuttua lasten ja nuorten käytökseen. Myös lastenkodin työntekijöiden ja poliisin vallan lisäämistä on ehdotettu, jotta nuorten käytös saataisiin kuriin. Yksilön käytöksen hallitseminen vallalla ei kuinkaan paranna käytöksen taustalla olevia tekijöitä. Tämän vuoksi yhteisön sääntöjen noudattaminen pakotettuna jää pinnalliseksi ja mahdollisuuden tultua yksilö tekee herkästi rikoksia. Vaikka ulkoisella pakolla saataisiinkin vähennettyä rikollisuutta joidenkin yksilöiden kohdalla, voi yksilön selvittämättä jätetyt ongelmat yhä vahingoittaa muita ihmisiä. Sosioemotionaalisista haasteista kärsivät ihmiset, jotka noudattavat ulkoisesti lakia, voivat kuitenkin tehdä työssään epäeettisiä päätöksiä tai kaltoinkohdella omia lapsiaan.

Käytösongelmiin sekä niitä aiheuttaviin riskitekijöihin puuttuminen on sekä inhimillistä että taloudellista ennaltaehkäisyä (Laajasalo, 2016, 148). Oppilaan siirtäminen ajoissa ryhmään, jossa hänelle kyetään tarjoamaan yksilöllistä tukea, on pidemmällä tähtäimellä yhteiskunnalle halvempaa kuin oppilaan tukematta jättäminen. Ilman tukea jääneillä yksilöillä on aiemmin mainitun rikollisuuden lisäksi suurempi riski työttömyyteen ja mielenterveysongelmiin.

Haastavassa elämäntilanteessa elävät lapset tarvitsevat usein lähelleen aikuisen, joka osoittaa lapselle välittävänsä hänestä (Aronen & Lindberg, 2016, 260). Lapset viettävät paljon aikaa kasvatuksellisessa instituutiossa, jonka vuoksi suhde kasvattajaan on lapselle hyvin merkityksellinen ihmissuhde ja määrittää osaltaan lapsen tulevaisuutta (Ahonen, 2017, 61). Monissa tutkimuksissa onkin todettu, että hyvä opettaja-oppilas suhde tukee kouluun sitoutumisessa; esimerkiksi Collins, O'Connor, Supplee ja Shaw havaitsivat tutkimuksessaan,

että opettajan kokeminen läheiseksi tuki oppilaan akateemista suoritusta, kouluasennetta ja tunneilla osallistumista. (Collins, O'Connor, Supplee & Shaw, 2017, 81.)

Oppilaat, joilla on läheinen suhde opettajaan kokevat voivansa hyödyntää häntä tukilähteenä, jonka ansiosta he myös kykenevät vastaamaan paremmin kouluympäristön asettamiin haasteisiin (Collins, O'Connor, Supplee & Shaw, 2017, 81). Kun oppilas luottaa ja tukeutuu opettajaan, hän saa itseluottamusta uusien asioiden kokeilemiseen sekä uskallusta oman osaamattomuudensa myöntämiseen, jonka lisäksi kynnys avun pyytämiseen pienenee (Anderson, 2019, 30).

Lämpimän opettaja-oppilassuhteen uskotaan tukevan oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä, mikä näkyy esimerkiksi parempana itsehillintänä, kehittyneenä kykynä ymmärtää muiden tunteita ja ajatuksia sekä haluna luoda itselleen arvot, jotka ovat sopusoinnussa yhteiskunnan sääntöjen ja normien kanssa. Näiden sosioemotionaalisten taitojen kehittyessä myös oppilaan kyky toimia koulussa luokkatovereiden ja kouluhenkilökunnan kanssa paranee. Onnistumisen kokemukset yhteisössä toimimisessa parantavat oppilaan mielialaa ja itseluottamusta, minkä vuoksi myös oppilaan voimavarat koulunkäyntiin voivat lisääntyä. Pitkällä tähtäimellä lämpimän opettaja-oppilassuhteen mukana kehittyneet sosioemotionaaliset taidot ja parantunut koulunkäynti voivat tulla esille parempana yhteiskuntaan sopeutumisena. (Ng & Yeo, 2020, 313.)

Lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen kuuluu rajojen asettaminen oppilaan käytökselle, sillä rajat auttavat oppilasta kokemaan olonsa turvalliseksi. Rajojen lisäksi opettajan on myös kohdeltava oppilaita ystävällisesti, jotta oppilaat kokevat olevansa hyväksytyjä ja rakastettuja omina itsenään. (Anderson, 2019, 54.) Monissa tutkimuksissa on myös havaittu, että oppilaat odottavat opettajien kohtelevan heitä oikeudenmukaisesti, arvokkaasti ja yksilöllisesti (Anderson, 2019, 14). Kouluhenkilökunnan tehtävänä onkin aktiivisesti osoittaa oppilaille, että he ovat hyväksytyjä sekä arvostettuja ja oppilaista välitetään juuri sellaisina kuin he ovat. Välittämisen ja arvostuksen osoittaminen on onnistunut, kun oppilas kokee tulevaisuutensa kuulluksi ja ymmärretyksi. (Louhela-Risteelä, 2016, 18 ja 19.)

Yksi tapa osoittaa oppilaille välittämistä ja kunnioitusta on lämmin vuorovaikutus. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, pitävätkö opettajat ja koulunkäynninohjaajat lämmintä vuorovaikutusta toimivana keinoina vähentää oppilaiden haastavaa käytöstä luokassa sekä kuinka paljon he käyttävät omassa työssään lämmintä vuorovaikutusta vähentääkseen oppilaiden haastavaa käytöstä. Tämän lisäksi selvitetään, miten kouluhenkilökunnan

taustatekijät vaikuttavat siihen, miten hyödyllisenä lämmin vuorovaikutus koetaan ja miten paljon sitä hyödynnetään omassa työssä. Tässä tutkielmassa lämpimällä vuorovaikutuksella tarkoitetaan kouluhenkilökunnan osoittamaa kiinnostusta oppilaan kertomia mielipiteitä, ajatuksia ja päivän tapahtumia kohtaan. (Karppinen, 1999, 15.) Lämpimän vuorovaikutuksen käyttöä työelämässä selvitetään tutkielmassa käyttäen määrällistä tutkimusta ja aineisto kerätään suljettujen kysymysten avulla.

Tutkielman alussa määritellään tarkemmin haastava käyttäytyminen sekä lämmin vuorovaikutus. Toisessa luvussa käsitellään lapsen kodin ja koulun vaikutusta haastavan käytöksen muodostumiseen ja kolmannessa luvussa tuodaan esille, miksi lämpimän vuorovaikutuksen uskotaan vähentävän oppilaan haastavaa käytöstä luokassa. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen jälkeen kerrotaan tutkimuksen toteutuksesta. Tämän jälkeen käydään läpi tutkielman tulokset ja viimeisessä luvussa kerrotaan tutkielman johtopäätöksistä ja pohditaan tutkimustuloksia.

2. Haastava käyttäytyminen ja lämmin vuorovaikutus

Tässä luvussa määritellään lyhyesti tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet, joita ovat haastava käyttäytyminen ja lämmin vuorovaikutus. Määritelmiä lukiessa on tärkeää muistaa, etteivät ne ole koskaan täysin neutraaleja ja esimerkiksi haastavan käytöksen määritelmästä on olemassa erilaisia variaatioita (Ahonen, 2017, 29). Haastavan käytöksen määritelmään vaikuttaa ympäröivä kulttuuri, mutta myös opettajien näkemykset siitä, mikä toiminta on koululuokkaan sopimatonta (Takala & Kontu, 2016, 81).

Keskustelu on tärkeä osa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja keskustelulla tarkoitetaan keskinäistä ajatustenvaihtoa, sanoin tai ilman sanoja. Keskustelussa liikutaan erilaisten näkökulmien välillä ja täten myös opitaan ymmärtämään erilaisia näkökantoja. (Viljamaa & Kinnunen, 2016, 36–37.) Tutkimuksessa oppilaan ja kouluhenkilökunnan väliset keskustelut on määritelty lämpimäksi vuorovaikutukseksi, sillä määritelmällä halutaan tuoda esille oppilaan kuuntelemisen ja kunnioittamisen merkitys kouluhenkilökunnan ja oppilaan välisissä keskusteluissa.

2.1 Haastava käyttäytyminen

Haastavalla käyttäytymiselle tarkoitetaan toimintaa, jossa yksilö rikkoo muiden oikeuksia, sosiaalisia normeja ja sääntöjä (Laajasalo, 2016, 147–149). Koska yhteisiä sääntöjä ja normeja voidaan rikkoa monin eri tavoin, eri kirjallisuudessa haastava käytös on määritelty hieman eri tavoin (Ahonen, 2017, 29). Koulun arjesta katsoen haastava käytös voidaan määritellä oppilaan toiminnaksi, jota aikuisen tulee hillitä ja jonka poistamiseksi tulee käyttää kasvatuksellisia keinoja (Kerola & Sipilä, 2017, 22). Haastava käytös voi olla koulussa esimerkiksi aggressiivisuutta ja uhmakkuutta, mutta myös ylivilkkaus, tarkkaamattomuus, voimakkaat tunteenpurkaukset ja vetäytyminen voidaan määritellä koulussa haastavaksi käyttäytymiseksi (Ahonen, 2017, 28).

Lapsen haastava käytös voidaan määritellä joko sisäiseksi tai ulkoiseksi haastavaksi käytökseksi. Ulkoisessa haastavassa käytöksessä normien rikkominen näkyy selkeästi muille ihmisille esimerkiksi riidan haastamisena, ilkivaltana, tappeluihin joutumisena tai auktoriteetteja ja sääntöjä vastaan kapinoimisena. Sisäisessä ongelmakäytöksessä oppilaan haitallinen toiminta ei näy yhtä selkeästi ulospäin ja oppilaan haastava käytös voi tulla esille esimerkiksi koulusta lintsamisena tai huumeiden käyttämisenä. Sisäinen haastava käytös on

usein ulkoista haitallisempaa, sillä tällöin oppilaan ongelmat voivat jäädä muilta huomaamatta, jonka vuoksi oppilaan toimintaan ei pyritä puuttumaan, eikä oppilas täten saa apua käytöksen taustalla oleviin tekijöihin. (Kauffman & Landrum, 2004, 260.)

Haastavan käyttäytymisen taustalla on aina jokin syy, eikä kukaan lapsi käyttäydy ilkeyttään yhteisten sääntöjen vastaisesti (Ahonen, 2017, 29). Usein haastavan käytöksen taustalla on heikot sosioemotionaaliset taidot eli yksilön haasteet luoda rakentavaa vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa (Kauppila, 2006, 125). Sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluu lapsen itsetuntemus ja itsetietoisuus, itsesäätelytaidot, sosiaalista tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä kyky tehdä vastuullisia päätöksiä. (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015, 6 ja 7). Heikkojen sosioemotionaalisten taitojen lisäksi koulussa yleisimpiä haastavan käyttäytymisen syitä ovat myös aistipoikkeavuudet, kipu, pelko, stressi, juuttuminen, fyysiset syyt ja turvattomuus. Haastavan käyttäytymisen syyt on tärkeää selvittää, jotta voidaan etsiä keinoja, joilla puuttua haastavaan käytökseen. (Kerola & Sipilä, 2007, 32.)

2.2 Lämmin vuorovaikutus

Terveen kasvun tueksi lapset tarvitsevat kokemuksia hoivasta ja turvasta sekä onnistumisen kokemuksia omilla vahvuusalueillaan (Ahonen, 2017, 30). Lämpimässä vuorovaikutuksessa kouluhenkilökunnan jäsen kohtaa oppilaan kiireettömästi, pysähtyy oppilaan kokemusten äärelle, kuuntelee oppilasta arvostavasti sekä pyrkii tavoittamaan oppilaan kokemukset ja tulkinnat erilaisista tilanteista (Ng & Yeo, 2020, 312). Kouluhenkilökunnan jäsenen osoittaessa oppilaalle lämpimän vuorovaikutuksen keinoin välittämistä, ystävällisyyttä ja suvaitsevaisuutta oppilas näkee esimerkkiä siitä, miten muiden ihmisten kanssa toimitaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Blanco-Bayo, 2020, 165).

Kuulluksi tuleminen on tärkeä osa lämmintä vuorovaikutusta ja tässä yhteydessä kuulluksi tulemisella tarkoitetaan sitä, että ystävällisen lähestymistavan lisäksi kouluhenkilökunta pyrkii myös ymmärtämään oppilaan kokemia tunteita, jotta he osaisivat tulkita oppilaan viestintää paremmin ja pääsisivät lähemmäs oppilasta (Hämäläinen ym. 2017, 141–143). Oppilasta kuunnellessaan aikuisen tulee keskittyä rauhassa oppilaan kertomiin asioihin sekä osoitettava oppilaalle ymmärtävänsä häntä. Kokemus kuulluksi tulemisesta auttaa oppilasta ymmärtämään itseään paremmin ja itsensä ymmärtämisen kautta oppilas voi myös kyetä hyväksymään itsensä. (Louhela-Risteelä, 2016, 23 & 26.)

Oppilaiden on tärkeää saada ilmaista kouluhenkilökunnalle positiivisten tunteiden lisäksi myös negatiivisia tunteita (Louhela-Risteelä, 2016, 29). Kouluhenkilökunnan tuleekin ymmärtää, etteivät oppilaat toimi ilkeyttään hankalasti, vaan haastavan käytöksen taustalla on aina joitain sosiaalisia tai psykologisia tekijöitä. Tämän vuoksi rankaisemisen ja oman valta-aseman korottamisen sijasta kouluhenkilökunnan tulisikin vastata hankaliin tilanteisiin empaattisesti. (Ahonen, 2017, 78.) Oman valta-aseman korottaminen saa aikaan vain alistumista tai vihaa, kun taas oppilaan ystävällinen ja empaattinen kohtaaminen lisää oppilaan halua käyttäytyä ystävällisesti kouluhenkilökuntaa kohtaan (Hämäläinen ym. 2017, 142). Kyetäkseen lämpimään vuorovaikutukseen kouluhenkilökunnan tulisi huomata oppilaiden vahvuudet sekä kunnioittaa jokaisen oppilaan yksilöllistä persoonaa (Skinnari, 2007, 25). Kouluhenkilökunnan tehtävänä on myös pyrkiä ymmärtämään mitä tunteita eri tilanteet herättävät oppilaassa, jotta he kykenisivät näkemään oppilaan sanattomia viestejä ja pääsisivät lähemmäs oppilasta (Hämäläinen ym. 2017, 142).

3. Vuorovaikutuksen merkitys lapsen kehitykselle

Ihmisen kehitykseen vaikuttavat yhteisön luomat säännönmukaisuudet sekä yksilön omat synnynnäiset ominaisuudet (Nurmi, J-E, et al., 2014, 10). Lapsen ensisijainen kasvuympäristö on hänen perheensä, joten perheessä lapsi oppii suurimman osan vuorovaikutustaidoistaan (Pihlaja, 2019, 147). Perheen lisäksi lapsen käytökseen vaikuttavat myös muut ihmiset, kuten ammattikasvattajat, sisarukset, sukulaiset, vertaisryhmän jäsenet ja harrastusten ohjaajat (Ahonen, 2017, 59). Opettajilla ja mahdollisesti luokassa toimivilla koulunkäynninohjaajilla on merkittävä rooli lapsen kehityksessä, sillä arkisin lapsi viettää koulussa melkein yhtä paljon aikaa kuin kotona vanhempiensa kanssa (Berger, K.S 2011, 11 ja 18). Koska perhe ja koulu vaikuttavat voimakkaasti lapsen kehitykseen, tässä luvussa käsitellään vain perheen ja koulun merkitys mahdollisen haastavan käytöksen syntymiselle. Luvussa myös perustellaan, miksi lämmin vuorovaikutus lapsen ja kouluhenkilökunnan välillä voivat tukea perheestä tai kouluympäristöstä syntyneen haastavan käytöksen vähentymistä.

3.1 Vanhemman ja lapsen kiintymyssuhteen laadun vaikutus lapsen kouluun sopeutumisessa

Vanhemman ja lapsen lämpimän vuorovaikutuksen on havaittu vähentävän lapsen haastavaa käytöstä koulussa (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes & Liew, 2005, 1069). Bowlbyn (1955) mukaan lapsen tulee kokea olevansa vanhemmilleen rakas, jotta hänen psyykkiset, mentaaliset ja sosiaaliset taitonsa kehittyvät ja lapsi tulee osaksi sosiaalista maailmaa (Bowlby, 1955, 75 ja 82). Ilman vanhempiensa rakkautta ja huolenpitoa jääneet lapset eivät ole saaneet riittävää tukea sosioemotionaalisten taitojensa kehittymiseen, minkä vuoksi heillä voi olla muita lapsia haastavampaa sopeutua erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin. Vaikeudet sopeutua erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin voivat tulla esille esimerkiksi koulussa oppituntia häiritsevästä käytöksestä. (Karppinen & Pihlava, 2016, 142.)

Varhaiset muistot vanhempien hoivasta ovat merkittäviä lapsen kehitykselle, sillä niiden perusteella lapsi luo negatiivisia tai positiivisia tulkintoja tapahtumista ja ympäristöstä. Tapa tulkita ympäristöä vaikuttaa siihen minkälaisiksi uudet muistot muodostuvat ja pidemmän päälle myös lapsen maailmankuvan muodostumiseen. (Siegel, 2012, 132 ja 139.) Laiminlyödyksi tai kaltoinkohteluksi tulleen lapsen on vaikeaa uskoa, että kukaan voisi rakastaa häntä, sillä edes hänen omat vanhempansa eivät hänen kokemuksensa mukaan ole kyenneet rakastamaan häntä (Shemmings & Shemmings, 2011, 36 ja 138). Lapsen kokiessa

muiden ihmisten olevan välinpitämättömiä hänen tunteilleen ja ajatuksilleen voi hän alkaa vastavuoroisesti olemaan välinpitämätön muita ihmisiä kohtaan sekä väheksyä yhteiskunnan sääntöjä ja arvoja (Pearce, 2009, 58). Jos lapsi ei ole oppinut arvostamaan muita ihmisiä, hän ei myöskään koe huonoa omatuntoa moraalittomista ajatuksistaan tai teoistaan, eikä hänellä täten ole myöskään tarvetta ottaa ympäristön asettamia vaatimuksia huomioon (Winnicott, 1966, 109). Lapsen väheksyessä kouluhenkilökuntaa ja koulun yhteisiä sääntöjä on aikuisten vaikeaa vaikuttaa lapsen ajatusmaailmaan ja käyttäytymiseen (Hughes, 2011, 18).

Winnicott uskoo, että osa turvattomassa lapsuuden kodissa eläneistä lapsista ei mene kouluun oppiakseen perustiedot erilaisista oppiaineista, vaan löytääkseen tunnesisällöltään vakaan ja turvallisen ympäristön, joka kestäisi heidän tunne-elämänsä rikkinäisyyden ja epävakauden. Kouluilla onkin tärkeää olla resursseja ja voimavaroja vastata turvattomissa perheissä elävien lasten tarpeisiin. (Medeleine & Wallbridge, 1985, 158 ja 159.) Karppinen ja Pihlava uskovat, että jos lapsen ongelmat ovat syntyneet rikkinäisessä vuorovaikutuksessa, tulisi ne myös korjata turvallisen vuorovaikutuksen avulla. Yksikin turvallinen ihmissuhde, voi tukea lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä ja täten myös parantaa lapsen käytöstä. (Karppinen & Pihlava, 2016, 141 ja 142.) Tunne-elämältään rikkinäinen lapsi hyötyy opettajan osoittamasta kiinnostuksesta ja arvostuksesta lasta kohtaan. Usein vaikeita asioita kohdanneiden lasten selviytymistarinoissa lapsen lähellä onkin ollut perheen ulkopuolinen aikuinen, joka on auttanut ja tukenut lasta. (Sinkkonen & Kalland, 2016, 80.)

3.2 Oppilaan synnynnäisten ja kulttuuristen ominaisuuksien vaikutus kouluun sopeutumisessa

Koulu odottaa oppilailta tietynlaista kehitystasoa tunteidenhallinnassa, keskittymiskyvyssä sekä taidoissa seurata opetusta. Lapsen synnynnäiset ja kulttuurilliset ominaisuudet, kuten esimerkiksi lapsen ADHD, vaikea temperamentti, oppimisvaikeudet tai koulun ja kodin kulttuurierot voivat tuoda haasteita koulun toimintakulttuuriin sopeutumisessa. Lapsen haasteet vastata koulun odotuksiin häiritsevät usein oppitunnin etenemistä, jonka vuoksi luokassa työskentelevät kouluhenkilökunnan jäsenet antavat tuntia häiriköiville lapsille herkästi negatiivista palautetta saadakseen tuntia häiritsevän toiminnan loppumaan. (Berger, K.S 2011, 11 ja 18.) Kouluhenkilökunnan tulisi kuitenkin korjata oppilaiden kouluun sopimatonta käytöstä maltillisesti sekä varmistettava että heidän antamansa palaute on rakentavaa ja tukevaa (Graham, Sweller & Van Bergen, 2020, 766).

Monet epäonnistuneet yritykset toimia koulun odotusten mukaisesti ja epäonnistumisista seurannut negatiivinen palaute heikentää lapsen itsetuntoa ja vähentää lapsen halua yrittää sopeutua koulun odotuksiin (Nurmi, J-E, et al., 2014, 172). Heikentynyttä itsetuntoa suojellakseen oppilas voi alkaa väheksyä koulua ja vähitellen koulun väheksyminen voi saada lapsen kapinoimaan tietoisesti koulua vastaan häiriköimällä esimerkiksi oppituntia. Koulun sääntöjä rikkomalla oppilas voi saada kaipaamiaan onnistumisen kokemuksia, sillä ottamalla esimerkiksi luokan pellen tai koviksen roolin lapsi saa hyväksyttävän syyn kieltäytyä tehtävien tekemisestä tai käyttäytyä rauhattomasti luokassa. (Kauffman & Landrum, 2004, 215, ja 216.) Häiritsevän käytöksen muututtua tietoiseksi rajojen rikkomiseksi kouluhenkilökunnan on haastavampaa puuttua lapsen ongelmakäytökseen (Pearce, 2009, 58).

Luokan koviksen tai pellen roolissa toimivat oppilaat voivat myös hakea käytöksellään tietoisesti negatiivista huomiota. Negatiivista huomiota kaipaavat oppilaat haluavat tulla nähdyksi ja koska he eivät usko voivansa saada positiivista huomiota toimimalla odotusten mukaisesti he alkavat tietoisesti toimimaan yhteisten sääntöjen vastaisesti saadakseen aikuisilta edes negatiivista huomiota. (Mitchell, 2008, 175.) Jos haastavan käytöksen taustalla on negatiivisen huomion hakeminen, tulisi aikuisten vältellä lapsen huonoon käyttäytymiseen reagoimista ja pyrkiä tämän sijasta antamaan lapselle positiivista huomiota oikeasta käytöksestä (Laajasalo, 2016, 156 ja 158).

Jos kouluhenkilökunta vaatii kaikilta oppilailta täydellistä kouluun sopeutumista, voivat lasten pienet käytöserot muuttua ajan kanssa haastavaksi käytökseksi (Kauffman & Landrum, 2004, 240). Lapset, joilla on haasteita kouluun sopeutumisessa, tarvitsivat muita lapsia enemmän positiivista huomiota kokeakseen olevansa osa kouluyhteisöä (Ahonen, 2017, 60). Sopeutumishaasteiden ja niistä seuranneen negatiivisen palautteen paljouden vuoksi oppilaat eivät usein tunnisti omia vahvuuksiaan, jonka vuoksi opettajan on tärkeää varata aikaa kyseisten lasten kanssa keskustelemiseen nähdäkseen lasten voimavarat sekä tuodakseen ne myös lapselle itselleen esille. (Keltikangas-Järvinen, 2016, 58 ja 59.)

Positiivisen huomion yhtenä tarkoituksena on vahvistaa lapsen itsetuntoa, sillä hyvä itsetunto antaa lapselle voimia jaksaa yrittää pitempään haastavissa tilanteissa tai tehtävissä (Uusitalo-Malmivaara, 2017, 31). Positiivisen palautteen kautta tulleet onnistumisen kokemukset voivat tuoda lapselle halun pärjätä myös muilla elämän aluilla (Blanco-Bayo, 2020, 163). Lapsen onnistumisten esille tuomisen lisäksi myös lapsen kuunteleminen lämpimän vuorovaikutuksen keinoin on hyvä tapa vahvistaa lapsen itsetuntoa, sillä lapsen huomattaessa aikuisen olevan

kiinnostunut hänen mielipiteistensä, ajatuksista ja päivän tapahtumista lapsi kokee itsensä tärkeäksi, arvokkaaksi ja huomatuksi (Karppinen, 1999, 15). Kokemus hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään vähentää lapsen tarvetta hakea vääränlaista huomiota koulun sääntöjä rikkomalla (Karppinen & Pihlava, 2016, 142).

4. Lämpimän vuorovaikutuksen merkitys haastavan käytöksen taustalla oleviin tekijöihin

Edellisessä luvussa tuotiin esille kodin ja koulun merkitys sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle ja ajatusmaailman muodostumiselle. Tämän lisäksi kerrottiin kouluhenkilökunnan ja oppilaan välisen lämpimän vuorovaikutuksen merkitys haastavan käytöksen vähentämisessä. Tässä luvussa jatketaan erilaisten luokassa tapahtuvan haastavan käytöksen taustojen selvittämistä, mutta ei oteta kantaa mitkä sosiaaliset ympäristöt ovat aiheuttaneet haastavaa käyttäytymistä. Luvussa myös perustellaan lämpimän vuorovaikutuksen merkitys haastavan käytöksen taustalla olevien tekijöiden tukemisessa.

4.1 Oppilaan identiteetin tukeminen

Graham, Sweller ja Van Bergen havaitsivat tutkimuksessaan, että haastavasti käyttäytyvillä oppilailla on yleensä muita lapsia negatiivisempi käsitys heidän omasta identiteetistään (Graham, Sweller ja Van Bergen, 2020, 766). Oman identiteetin löytäminen on yhteydessä ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin (Nurmi, J-E, et al., 2014, 160). Identiteetin löytäminen tukee lapsen terveen itsetunnon kehittymistä ja täten myös elämässä pärjäämistä, sillä hyvän itsetunnon omaavat lapset ovat tyytyväisiä omaan persoonaansa, tunnistavat omat vahvuutensa ja kykenevät myöntämään heikkoutensa. Jos lapsi ei tunnista omaa identiteettiään, hän voi alkaa omaksua itselleen negatiivisia identiteettimalleja, joita voivat olla esimerkiksi musta lammas, rikollinen tai luuseri. Ihmiset kokevat usein negatiivisen identiteetin omaksumisen paremmaksi vaihtoehdoksi, kuin elää elämää ilman identiteettiä. (Shaffer, 2000, 172 & 185.)

Uskomus oman identiteetin huonoudesta ja pahuudesta voi saada lapsen reagoimaan herkemmin ahdistuksen tunteeseen aggressiivisilla, tuhoavilla, petkuttavilla, vilpillisillä sekä muilla häiritsevillä tavoilla. Lapsi voi jopa tottua käyttäytymään yhteisten normien vastaisesti, mistä voi muodostua lapselle tuttu ja turvallinen toimintatapa, minkä vuoksi sosiaalisesti hyväksyttävä käytös voi muuttua lapselle pelottavaksi. Lapsi voi esimerkiksi kieltäytyä osallistumasta mukavaltakin kuulostavaan sosiaalisesti hyväksyttävään toimintaan, koska pelkää ettei osaa toimia yhteisten odotusten mukaisesti. (Shemmings & Shemmings, 2011, 21 ja 126.) Kiltiksi, rehelliseksi ja tottelevaiseksi itsensä identifioivat lapset taas pyrkivät kontrolloimaan tekojaan ja toimimaan yhteisön odotusten, sääntöjen ja normien mukaan, jotta heidän luomansa kiltti ja tottelevainen identiteetti itsestään ei särkyisi (Shaffer, 2000, 182).

Lapsen identiteetin kehittymiseen vaikuttaa hänen kontaktinsa ja kokemuksensa muiden ihmisten kanssa (Bowlby, 1955, 66). Jos lapsi esimerkiksi kertoo olevansa sosiaalinen ja menevä, kyseinen ajatus omasta persoonasta on syntynyt hänen kokemuksestaan siitä, millainen hän on muiden ihmisten kanssa (Shaffer, 2000, 164). Erityisen voimakas vaikutus lapsen identiteetin kehittymiseen on hänelle läheisillä ja merkityksellisillä ihmissuhteilla (Ahonen, 2017, 17). Läheisten ihmisten merkityksellisyyden vuoksi vanhempien tapa huomioida lapsen tarpeet sekä heidän kykynsä rohkaista lasta vaikuttaa voimakkaasti lapsen identiteettiin (Siegel, 2012, 60 ja 110). Lapset, jotka kokevat olevansa rakastettuja ja kunnioitettuja, vaikka olisivatkin eri mieltä vanhempiensa kanssa kehittävät usein vahvan identiteetin (Shaffer, 2000, 188). Lapsen kokiessa vanhempien hyväksyvän hänet sellaisena kuin hän on lapsi uskaltaa tutkia omaa mieltään, jolloin lapsen kokemukset perheessä ja perheen ulkopuolella voivat yhdistyä eheäksi ja kehittyväksi itsetuntemukseksi (Hughes, 2011, 18 ja 25).

Vaikka aluksi kehitykseen vaikuttavat vain lapsen vanhemmat, myöhemmin tähän alkaa vaikuttaa myös toiset lapset sekä kasvatukselliset instituutiot (Ahonen, 2017, 17). Koulu on täynnä ihmiskohtauksia, joiden tarkoituksena on, että jokainen oppilas voisi tulla nähdyksi omana itsenään ja täten myös tulla yhä enemmän siksi, joka hän sisimmässään on (Skinnari, 2011, 300). Koulussa lapsi viettää melkein yhtä paljon aikaa opettajan kanssa, kuin kotonaan vanhempiensa kanssa. Opettaja onkin lapsen perheen ulkopuolelta ensimmäinen aikuinen, joka vaikuttaa vahvasti lapsen elämään. (Shaffer, 2000, 422.) Koulun tulisikin tarjota sosioemotionaalisisista ongelmista kärsiville lapsille turvallinen opettaja tai koulunkäynninohjaaja, joka auttaisi lasta kokemaan kouluympäristön turvalliseksi paikaksi lämpimän vuorovaikutuksen avulla (Karppinen, 1999, 19). Lapsen ymmärtäminen ja häneen yhteyden luominen ovat lähtökohtia yksilön persoonan eheytymiselle (Karppinen & Pihlava, 2016, 125).

4.2 Oppilaan henkisen hyvinvoinnin tukeminen

Lapsen ongelmakäytöksen ymmärtäminen, vaatii kouluhenkilökunnalta hyvää oppilastuntemusta (Kauffman & Landrum, 2004, 296). Puuran (1998) tutkimuksessa selvisi, että aikuisten on helpompi havaita lapsen haastava käyttäytyminen kuin haastavan käytöksen takana olevia tekijöitä, kuten esimerkiksi ahdistus tai masennus. Puura epäilee haastavan käytöksen ja masennuksen olevan saman ongelman eri oireet, sillä haastavasti käyttäytyvien

lasten haastatteluissa korostui heidän kokemansa masennus ja ahdistus, eikä niinkään haastava käytös. (Puura, 1998, 82.) Lapsen masennus ei tule aina esille aikuisten tavoin ainoastaan alakuloisuutena ja synkkyytinä, vaan kouluikäisillä masennus voi näkyä esimerkiksi keskittymisvaikeutena, häiritseväenä käytöksenä ja aggressiivisuutena. Masentuneella koululaisella voi olla myös haasteita sosiaalisissa suhteissa ja hänen leikeissään tai puheissaan voi tulla esille itsensä tai muiden vahingoittaminen. Myös itserakkaat ja rehvakkaat puheet voivat olla merkkejä masennuksesta. (Karlsson, Marttunen & Kumpulainen, 2016, 296 & 297.)

Lapsen on raskasta elää jatkuvassa masennuksen aiheuttamassa ahdistuksen tunteessa, jonka vuoksi hän voi purkaa pahaa oloaan muihin ihmisiin haastavan käyttäytymisen muodossa (Winnicott, 1971, 225). Pahan olon purkaminen voi tapahtua kotiympäristössä, mutta monet lapset purkavat pahaa oloaan erityisesti kouluympäristöön, sillä lapsi voi pitää koulua turvallisena ympäristönä, jossa hän uskaltaa tuoda pahan olonsa esille haastavan käytöksen muodossa. Lapsi voi ymmärtää satuttavansa muita ihmisiä käytöksellään, mutta hän ei aina kuitenkaan kykene antamaan käytökselleen muuta selitystä, kuin sisäisen pahan olon sekä selittämättömät vihan tunteet (Äärelä, 2012, 248 ja 258.)

Ahdistusta ja masennusta kokeva lapsi voi myös yrittää tulla nähdyksi haastavalla käytöksellään, jotta joku huomaisi hänet, välittäisi hänestä ja auttaisi häntä. Koska lapsen haastava käytös on hänen alitajuinen tapansa pyytää apua kehityksen tueksi ja pahan olon lieventämiseksi, lapsi ei kykene kokemaan huonoa omatuntoa yhteisön sääntöjen ja normien rikkomisesta. (Winnicott, 1964, 260.) Jos lapsi ei osaa ilmaista tarpeitaan sosiaalisesti hyväksyttävillä keinoin, hänen häiriökäytökseensä piilotetut avunpyynnöt johtavat usein rankaisuihin tai lapsen haastavan käytöksen huomiotta jättämiseen. Tällaisten reaktioiden vuoksi lapsi ei opi ilmaisemaan tarpeitaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, vaan sen sijaan hänellä syntyy ajatus aikuisten välinpitämättömyydestä ja kykenemättömyydestä auttaa häntä. (Pearce, 2009, 34, 46 ja 77.) Lapsen kanssa käytävä lämmin vuorovaikutus on hyvä tapa auttaa lasta, sillä tällöin lapsi saa mahdollisuuden omien ajatuksien, tunteiden ja kokemusten ilmaisemiseen. Keskustelun avulla kouluhenkilökunnan on myös helpompi ymmärtää lapsen haastavan käytöksen takana olevia tekijöitä ja tarvittaessa järjestää lapselle enemmän tukea. (Ahonen, 2017, 60.)

4.3 Psyykkisen kehityksen tukeminen

Mentalisaatiotaidoilla tarkoitetaan kykyä ymmärtää sekä omia että muiden tunteita ja ajatuksia (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, 203). Haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla heikko mentalisaatiokyky, joka on voinut jäänyt taaperoikään kuuluvan psyykkisen ekvivalenssin ja teleologisen kokemisen tasolle, jolloin oppilas tulkitsee muiden ihmisten ajatuksia ja tunnetiloja oman mielentilansa perusteella. Tällöin oppilaan omat ahdistuksen tunteet saavat hänet tulkitsemaan ympäristönsä ilkeäksi, vihamieliseksi ja aggressiiviseksi. Ympäristön negatiivinen tulkinta voi saada oppilaan reagoimaan vihamielisesti ympäristöön, joka voi tuoda hänelle haasteita kouluympäristöön sopeutumisessa. (Pajulo, Salo & Pyykkönen, 2016, 84, 85 ja 87.) Oppilaan kykenemättömyys omien tunteiden tunnistamiseen voi myös saada hänet tulkitsemaan tunteensa muita oppilaita kapeammin, jonka vuoksi eri tilanteiden herättämät pelon, jännityksen, surun tai ahdistuksen tunteet voivat tuntua oppilaasta ärtymykseltä. (Shemmings & Shemmings, 2011, 135 ja 141.) Oppilaan tulkitessa omat tunteensa vihana, hän voi myös herkemmin reagoida ympäristön erilaisiin tapahtumiin aggressiivisesti (Aronen & Lindberg, 2016, 255).

Mentalisaatiotaidot eivät kehity itsestään vaan kyseisten taitojen oppimiseksi tarvitaan toisen ihmisen apua (Tuompo-Johansson & Toivainen, 2015, 14). Oppilaan kuunteleminen ja empaattisuus auttavat oppilasta tunnistamaan tunteitaan ja ovatkin tärkeä osa kouluhenkilökunnan ja oppilaan välistä lämmintä vuorovaikutusta (Louhela-Risteelä, 2016, 23 & 26). Kun oppilas tuntee, että hänen tarpeensa sekä tunteensa huomioidaan ja niihin reagoidaan oikein, hänelle syntyy valpas ja rauhallinen mielentila. Tämän mielentilan ansiosta hän kykenee laajempaan sosiaaliseen havainnointiin ja oppii ymmärtämään paremmin omaa ja muiden mieltä. (Pajulo, Salo & Pyykkönen, 2016, 83 ja 84.)

Oppilaalla voi olla heikon mentalisaatio taidon lisäksi myös haasteita tunteiden hallinnassa (Tuompo-Johansson & Toivainen, 2015, 14). Jos oppilas ei ole oppinut tunteiden hallintaa hänen ainut tapansa rauhoittua voi olla aggressiivinen ja tuhoisa käyttäytyminen (Allen, Fonagy & Bateman, 2008, 206). Lehto-Salo (2014) muistuttaa, että tunteiden hallinnan menettäminen ja siitä seuraava aggressiivinen ja epäasiallinen käytös on oppilaalle itselleenkin ikävä kokemus, sillä oppilas haluaisi hallita tunteitaan ja käytöstään (Myllynen, 2014, 48).

Opettaja voi parhaiten tukea tunteiden hallintansa menettänyttä oppilasta tarjoamalla oppilaalle ymmärrystä ja empatiaa (Pearce, 2009, 41). Opettajan samanaikainen empaattisuus ja rauhallisuus auttaa oppilasta rauhoittumaan sekä edistää oppilaan kykyä oppia tunnistamaan

omia tunteitaan. Empaattisuuden avulla opettaja osoittaa ymmärtävänsä lapsensa ahdistuksen ja rauhallisuudella hän osoittaa, ettei lapsella ole hätää. (Shemmings & Shemmings, 2011, 136.)

Hyvän itsehillinnän omaava yksikö kykenee hallitsemaan ensisijaisia mielletekojaan sekä pystyy toimimaan ympäristön vaatimusten ja pitkänmatkan tavoitteiden mukaisesti (Aro, Laakso, & Närhi, 2007, 13). Jos lapselle ei ole asetettu kotona rajoja koulu voi olla ensimmäinen paikka, jossa lapsen käytökselle asetetaan odotuksia. Itsehillinnän heikon kehittymisen vuoksi lapsen on haastavaa mukautua koulun odotuksiin, minkä vuoksi hän voi saada opettajilta ja koulunkäynninohjaajilta paljon negatiivista palautetta, vaikka yrittäisikin toimia koulun asettamien odotusten mukaisesti. (Äärelä, 2012, 154 ja 193.) Kouluhenkilökunnan asettamat rajat ja struktuuri ovat tärkeä osa oppilaiden itsehillinnän tukemista, mutta on tärkeää muistaa, että behavioraalisen kontrollin lisäksi tunteidensa ja käyttäytymisensä säätelyyn tukea tarvitsevat lapset hyötyvät myös lämpimästä opettaja–oppilassuhteesta ja emotionaalisesta tuesta. Vaikka lapsen käyttäytymistä ja toimintaa pyritäisiinkin säätelämään behavioraalisella kontrollilla, on tärkeää säilyttää vuorovaikutus oppilaan kanssa myönteisenä ja lämpimänä. (Viljaranta, Aunola, Mullola, Virkkala, Hirvonen, Pakarinen & Nurmi, 2017, 22.)

Lämpimässä ilmapiirissä luodut rajat tuovat oppilaalle turvallisuuden tunteen sekä saavat oppilaan uskomaan, että kouluhenkilökunnan asettamat rajat on tarkoitettu hänen omaksi parhaaksi, jonka vuoksi oppilas omaksuu herkemmin yhteisiä sääntöjä omaan ajatusmaailmaansa (Medeleine & Wallbridge, 1985, 154). Oppilaan tottuessa esimerkiksi opettajan lämpimään vuorovaikutukseen hänelle syntyy halu toimia opettajan asettamien rajojen mukaisesti, koska oppilas ei halua menettää lämmintä vuorovaikutusta opettajan kanssa (Freud, 1981, 460). Jos haastavasti käyttäytyvä lapsi pyritään saamaan käyttäytymään koulun odotusten mukaan ainoastaan kurilla kouluhenkilökunta ja oppilas elävät jatkuvassa jännitystilassa, sillä tällöin lapselta puuttuu kunnioitus kouluhenkilökuntaa ja kouluhenkilökunnan esille tuomia sääntöjä kohtaan (Pearce, 2009, 60).

4.4 Oppilaan luottamuksen saaminen

Lämmin vuorovaikutus voi toimia joko suorana tukikeinona tai välillisenä tukena oppilaan luottamuksen saamiseksi. Lapsen oppiessa luottamaan aikuiseen voivat aikuisen pienet teot, kuten tavalliset arkiset keskustelut lapsen kanssa riittää tukikeinoksi. (Myllynen, 2014, 47.) Vaikeista taustoista tulevien lasten kanssa lämmin vuorovaikutus ei aina yksinään riitä

tukemaan lasta hänen haasteissaan. Vaikka lämmin vuorovaikutus ei aina itsessään riitä tukikeinoksi on se silti tärkeä alku psyykkisten ongelmien korjaamisessa, sillä psyykkisten haasteiden kanssa kamppailevien lasten voi olla vaikeaa ottaa vastaan apua ihmisiltä, joihin he eivät ole oppineet luottamaan. (Siegel, 2012, 91.)

Oppilaiden kokiessa kouluhenkilökunnan kunnioittavan ja välittävän heistä on myös heidän helpompaa kunnioittaa kouluhenkilökuntaa (Viljamaa, 2013, 120). Luottamuksen merkitys kouluhenkilökuntaan näkyy esimerkiksi oppilaissa, jotka tietoisesti vastustavat yhteisiä sääntöjä ja rajoja. Wellsin tekemässä case-tutkimuksissa havaittiin, miten haastavasti käyttäytyvä oppilas kykeni noudattamaan yhteisiä sääntöjä ja normeja paremmin niiden opettajien seurassa, joiden koki välittävän hänestä. Samaisen oppilaan käytös taas muuttui halveksivaksi ja epäkunnioittavaksi niitä opettajia kohtaan, jotka eivät hänen mielestään olleet kiinnostuneita hänen henkilökohtaisista tarpeistaan. (Wells, 2017, 65.) Rajojen asettamisen lisäksi luottamuksen saaminen auttaa kouluhenkilökuntaa myös tukemaan lasta sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Esimerkiksi tunteidenhallintavaikeuksista kärsivän lapsen käyttäytyessä aggressiivisesti lapsen on usein helpompaa ottaa apua vastaan aikuiselta, johon hän luottaa. Lapsen luottaessa aikuiseen hän tulkitsee herkemmin aikuisen puheet ja eleet hyvántahtoisina, jonka ansioista aikuisen on helpompi auttaa lasta. (Siegel, 2012, 91.)

Kouluhenkilökunnan tapa asennoitua oppilaisiin vaikuttaa heidän kykyynsä saada oppilaan luottamus (Shaffer, 2000, 422). Kunnioittava ja välittävä vuorovaikutus on muutakin, kuin puhuttua kieltä. Vuorovaikutukseen kuuluu sanojen lisäksi myös eleet, ilmeet ja äänenävyt. Tämän nonverbaalisen viestinnän perusteella lapsi tekee paljon johtopäätöksiä aikuisesta. Herkimpiä kasvattajien nonverbaalisille viesteille ovat ne lapset, jotka tarvitsevat eniten tukea sosioemotionaalisissa taidoissaan ja he usein reagoivatkin vahvasti etäiseen tai laadultaan vaihtelevaan vuorovaikutukseen. Aikuisten on tärkeää välittää aidosti lapsesta, jotta heidän nonverbaalinen viestintänsä olisi yhteydessä heidän sanoihinsa. (Ahonen, 2017, 58 ja 60.)

Kouluhenkilökunnan on kyettävä olemaan ymmärtäväinen lapsen ajatuksille, tarpeille ja tunteille, sillä aikuisen osoittama empaattisuus rauhoittaa lasta ja osoittaa lapselle, että hänen ajatuksensa ja tarpeensa ovat kasvattajalle tärkeitä (Ahonen, 2017, 40). Empaattisuus haastavasti käyttäytyvien lasten parissa voi olla kouluhenkilökunnalle välillä raskasta ja vaikeaa. Kouluhenkilökunnan on kuitenkin muistettava, ettei hän voi tietää kaikkia oppilaan käytöksen taustalla olevia tekijöitä sekä että hänen tulee olla aikuisena se, joka suhtautuu

lapsen välittävästi ja kunnioittavasti. (Kontu & Pirttimaa, 2016, 113.) Haastavasti käyttäytyvät oppilaat ovat oireidensa vuoksi kipuilevia lapsia, jotka tarvitsevat ymmärrystä ja välittämistä, kuten kaikki ihmiset. Kouluhenkilökunnan jäsenet eivät saakaan nähdä lapsia vain heidän diagnoosinsa kautta, vaan oppilaan haastava käytös tulisi nähdä avun huutona, johon tulee etsiä ratkaisuja oppilaan pahan olon pienentämiseksi. (Kauffman & Landrum, 2004, 17 ja 260.) Jos kouluhenkilökunta pyrkii ajattelemaan, ettei lapsi voi haastavalle käytökselleen mitään on lämmin vuorovaikus oppilaan kanssa helpompaa (Ahonen, 2017, 61).

Luottamuksen saamisessa voi mennä aikaa, sillä vaikeasta elämäntilanteesta kouluun tulevat lapset voivat samanaikaisesti kaivata ja pelätä läheisyyttä. Läheisyyden pelon vuoksi lapsen käytös voi heikentyä erityisesti niiden aikuisten seurassa, jotka hän kokee tutuiksi ja turvallisiksi. (Shemmings & Shemmings, 2011, 36 ja 138.) Tuttujen aikuisten seurassa tapahtuva käytöksen pahentuminen voi läheisyyden pelon lisäksi olla myös lapsen tapa testata hylkääkö luotettavan oloinen aikuinen hänet ongelmien tullessa esille vai kykeneekö aikuinen pysymään hänen luonaan lapsen psyykkisistä ongelmista huolimatta (Karppinen & Pihlava, 2016, 141 ja 142).

Hyväksyvässä ja arvostavassa vuorovaikutuksessa lapsen luottamus kouluhenkilökunnan jäseneen lisääntyy ja lapsen oppiessa luottamaan yhteen aikuiseen on hänen myös helpompi luottaa muihin ihmisiin. Mitä pidempi oppilaan ja kasvattajan suhde on, sitä enemmän lapsi luottaa aikuiseen, jolloin aikuinen taas kykenee tukemaan oppilasta paremmin hänen haasteissaan. (Karppinen & Pihlava, 2016, 125 ja 142.) Haastavasti käyttäytyvä lapsi usein tarvitsee, joko sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tai henkisen pahanolon vähentymisen tueksi aikuisen, joka kykenee kestämään lapsen sisäisen rikkinäisyyden sekä välittää lapsesta, vaikka lapsi käyttäytyisi huonosti (Medeleine & Wallbridge, 1985, 159).

5. Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka toimivana keinona opettajat ja koulunkäynninohjaajat pitävät kouluhenkilökunnan ja oppilaan välistä lämmintä vuorovaikutusta pitkään jatkuneen haastavan käytöksen vähentämiskeinona. Opettajien ja koulunkäynninohjaajien vastauksia lämpimän vuorovaikutuksen toimivuudesta verrattiin heidän näkemyksiinsä positiivisen palautteen antamisen, järjestyksen valvomisen, psykologisen kontrollin ja oppilaan kanssa kaveeraamisen toimivuuden kokemuksesta haastavan käytöksen vähentämiskeinoina. Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, vaikuttavatko vastaajan taustatiedot, kuten ammatti, työskentelyvuodet, ikä, sukupuoli, luokkakoko tai kouluhenkilökunnan kokeman haastavan käytöksen määrä siihen, kuinka hyödyllisenä lämmin vuorovaikutus oppilaiden kanssa koetaan.

Tutkimustehtävät:

1. Pitääkö kouluhenkilökunta lämmintä vuorovaikutusta toimivana keinona vähentää oppilaan haastavaa käytöstä ja kuinka paljon kouluhenkilökunta käyttää lämmintä vuorovaikutustaan omassa työssään?
2. Vaikuttavatko kouluhenkilökunnan taustatekijät heidän näkemyksiinsä lämpimän vuorovaikutuksen toimivuudesta haastavan käytöksen vähentämiskeinona?

Positiivisen palautteen antamisen oletetaan olevan toimintatapa, jota monet kouluhenkilökunnan jäsenet pitävät hyödyllisenä keinona vähentää oppilaan haastavaa käytöstä sekä myös käyttävät myös omassa työssään. Positiivisen palautteen antamisen merkityksestä on puhuttu paljon kasvatusalan kirjallisuudessa ja aiemmassa Blanco-Bayo:n tutkimuksessa havaittiin, että monet kasvatusalan henkilökunnasta käyttävät positiivista palautteen antamisesta omassa työssään. (Blanco-Bayo, 2020, 163). Tutkielmassa myös oletetaan, että lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisen määrä on negatiivisessa yhteydessä luokkakokoon. Ivrendin tutkimuksessa havaittiin, että luokkakoko vaikutti siihen, kuinka paljon opettajat leikkivät oppilaiden kanssa, joten voidaan olettaa luokkakoon vaikuttavan myös lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisen määrään (Ivrendi, 2020, 283).

5.2 Aineiston kerääminen ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen tekemistä varten tutkimuslupaa haettiin Oulun, Jyväskylän, Espoon, Helsingin, Hämeenlinnan, Alavuden, Seinäjoen, Lappeenrannan, Turun, Kuopion ja Siilijärven kaupunkeihin. Varmistuaakseen sekä isojen että pienempien kaupunkien peruskoulujen henkilökunnan saaminen otokseen tutkimuksen kaupungit valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Tutkimukseen osallistuvien kaupunkien peruskoulujen rehtoreilta pyydettiin lupaa saada lähettää kysely koulun opettajille ja koulunkäynninohjaajille (ks. liite 1). Kyselyllä kerättiin määrällistä aineistoa suljettujen kysymyksien avulla.

Tutkimus oli poikkileikkaustutkimus ja sen aineistoa kerättiin tammikuusta maaliskuuhun vuonna 2021. Tutkimuksen data kerättiin kyselylomakkeella, johon vastasivat peruskoulujen luokanopettajat, erityisopettajat, erityisluokanopettajat, aineenopettajat ja koulunkäynninohjaajat. Kyselylomakkeista kertyneiden vastausten dataa analysoitiin Mann-Whitneyn U testillä, Kruskal-Wallis -testillä sekä Spearmanin korrelaatiokertoimella

Kyselyyn vastasi yhteensä 73 kouluhenkilökunnan jäsentä, joista joista 13 oli koulunkäynninohjaajia, 35 luokanopettajia, 4 aineenopettajia ja 20 erityisopettajia tai erityisluokanopettajia. Tutkimukseen vastanneista 80 % oli naisia ja 20 % miehiä. Luokanopettajista 10 oli työskennellyt ammatissaan 0–9 vuotta, 16 oli työskennellyt luokanopettajana 10–23 vuotta ja 9 oli työskennellyt luokanopettajana 24–35 vuotta. Erityisluokanopettajista ja erityisopettajista 7 oli työskennellyt ammatissaan 0–9 vuotta, 6 oli työskennellyt ammatissa 10–23 vuotta ja 7 oli työskennellyt ammatissaan 24–35 vuotta. Aineenopettajista 2 oli työskennellyt ammatissaan 0–9 vuotta ja 2 oli työskennellyt aineenopettajana 24–35 vuotta. Koulunkäynninohjaajista 10 oli työskennellyt ammatissaan 0–9 vuotta, 2 oli työskennellyt koulunkäynninohjaajana 10–23 vuotta ja 1 oli työskennellyt koulunkäynninohjaajana 24–35 vuotta. Luokanopettajista 80 % oli naisia ja 20 % miehiä. Erityisluokanopettajista 78 % oli naisia ja 22 % miehiä ja koulunkäynninohjaajista 85 % oli naisia ja 15 % miehiä. Koulunkäynninohjaajista 75 % oli naisia ja 25 % miehiä.

Vastaajista 58 % työskenteli luokassa, jossa oli 1–16 oppilasta ja 42 % työskenteli luokassa, jossa oli 17–33 oppilasta. Luokanopettajista 24 % työskenteli luokassa, jossa oli 1–16 oppilasta ja 76 % työskenteli luokassa, jossa oli 17–33 oppilasta. Koulunkäynninohjaajista 81 % työskenteli luokassa, jossa oli 1–16 oppilasta ja 18 % työskenteli luokassa, jossa oli 17–33 oppilasta. Erityisluokanopettajista ja erityisopettajista 100 % työskenteli luokassa, jossa oli 1–16 oppilasta. Vastaajista 28 % opetti luokkia 1.–2., 48 % 3.–6. luokkia ja 23 % yläkoulussa.

Luokanopettajista 27 % opetti 1.–2. luokkia, 66 % 3.–6. luokkia ja 6 % yläkoululaisia. Erityisluokanopettajista 29 % työskenteli 1.–2. luokissa, 36 % työskenteli 3.–6. luokissa ja 36 % työskenteli 7.–9. luokissa. Koulunkäynninohjaajista 44 % työskenteli 1.–2. luokissa, 22 % 3.–6. luokissa ja 33 % 7.–9. luokissa.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Kyselyssä selvitettiin, kuinka hyödyllisinä vastaajat pitivät lämmintä vuorovaikutusta haastavan käytöksen vähentämiskeinona ja kuinka he käyttivät omassa työssään lämmintä vuorovaikutusta vähentääkseen oppilaiden haastavaa käytöstä. Vastaajien lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemusta ja käyttämistä omassa työssään haastavan käytöksen vähentämiskeinona verrattiin positiivisen palautteen antamiseen, järjestyksen valvomiseen, psykologiseen kontrolliin ja oppilaan kanssa kaveeraamiseen, mutta muuten lämpimän vuorovaikutuksen tavoin ei selvitetty muiden toimintatapojen yhteyttä vastaajien taustatekijöihin.

Kyselyn eri toimintatapojen hyödyllisyyden arvioi osio koostui 22 kysymyksestä (ks. liite 2), joissa vastaajien näkemyksiä eri toimintatapojen hyödyllisyydestä arvioitiin 5-portaisella asteikolla (1=ei ollenkaan toimiva, 5=erittäin toimiva). Kysely sisälsi viisi ulottuvuutta, joilla arvioitiin vastaajien kokemuksia eri toimintatapojen hyödyllisyydestä haastavan käytöksen vähentämiskeinona. Näitä toimintatapoja oli lämmin vuorovaikutus (”Kannustan oppilasta kertomaan minulle kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan”; ”Arvostan oppilaan mielipiteitä ja rohkaisen oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä”; ”Keskustelen oppilaan kanssa mahdollisimman usein hänelle mieltä kiinnostavista keskusteluaiheista”), positiivinen palaute (”Pyrin antamaan oppilaalle päivän aikana enemmän positiivista palautetta, kuin negatiivista palautetta”; ”Annan oppilaalle positiivista palautetta, kun hän käyttäytyy odotusten mukaisesti”; ”Tuon oppilaan vahvuudet myös hänelle itselleen esille”), järjestyksen valvominen (”Tuon oppilaille selkeästi esille luokan tarkat säännöt”; ”Kun oppilas käyttäytyy huonosti, moitin häntä”; ”Jos oppilas ei tottele luokan sääntöjä rankaisen häntä”), oppilaan kanssa kaveeraaminen (”Pyrin olemaan oppilaalle kaveri”; ”Haluan oppilaan kokevan, että hän on tasavertainen minun kanssani”; ”Esitän välillä tietäväni oppilaiden musiikista ja televisio-ohjelmista enemmän, kuin oikeasti tiedän”; ”Haluan oppilaiden tietävän, etten ole tylsä ihminen, vaan minullakin on elämä koulun ulkopuolella”) sekä psykologinen kontrolli (”Oppilaan käyttäytyessä huonosti keuhun toista oppilasta, jotta oppilas ottaisi mallia kyseisestä

oppilaasta”; ”Näytän oppilaalle selkeästi, kuinka pettynyt olen häneen oppilaan käyttäytyessä huonosti”; ”Jos oppilas ei tottele kouluhenkilökuntaa varoitan hänen mahdollisesta huonosta tulevaisuudestaan kyseisen käytöksen jatkuessa”; ”Jos oppilas käyttäytyy huonosti, olen loppupäivän etäisempi hänelle”). Jokaisesta viidestä ulottuvuudesta muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, jotka mittasivat, kuinka hyödyllisinä vastaajat pitivät lämmintä vuorovaikutusta ($\bar{x} = 4,54$), positiivisen palautteen antamista ($\bar{x} = 4,32$), järjestyksen valvomista ($\bar{x} = 3,31$), psykologisen kontrollin käyttämistä ($\bar{x} = 2,34$) sekä oppilaan kanssa kaveeraamista ($\bar{x} = 2,20$).

Erilaisten toimintatapojen käyttämistä omassa työssään haastavan käytöksen vähentämiseksi arvioitiin kysymällä, montako kertaa keskimääräisesti viikossa toimit seuraavien väittämien mukaisesti (ks. liite 3). Vastausvaihtoehdot olivat 0 kertaa, 1 kerran, 2 kertaa, 3 kertaa, 4 kertaa, 5 kertaa, 6 kertaa ja 7 kertaa tai enemmän. Kysely sisälsi eri 5-ulottuvuutta ja kysymyksissä mitattiin eri toimintatapojen käyttämistä omassa työssä, joita oli positiivinen palaute (” Kuinka usein tuot oppilaan vahvuudet hänelle itselleen esille viikon aikana?”; ”Kuinka paljon annat oppilaille positiivista palautetta viikon aikana?” ja ”Kuinka usein kehut oppilasta, kun hän toimii koulun sääntöjen ja odotusten mukaisesti?”), lämmin vuorovaikutus (” Kuinka usein juttelet oppilaan kanssa hänelle mieluista keskusteluaiheista viikon aikana?”; ”Kuinka usein kannustat oppilasta kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan viikon aikana?”), järjestyksen valvominen (”Kuinka usein kritisoit oppilasta viikon aikana?”; ”Kuinka usein joudut rankaisemaan oppilasta viikon aikana?” ja ” Kuinka usein joudut kieltämään oppilasta viikon aikana?”), psykologinen kontrolli (”Kuinka usein viikon aikana näytät oppilaalle, että olet pettynyt häneen?” ja ”Kuinka usein viikon aikana kehut häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan nähden toista oppilasta, jotta hän ottaisi esimerkkiä hyvin käyttäytyvästä oppilaasta?”) ja oppilaan kanssa kaveeraaminen (”Kuinka monesti viikon aikana annat oppilaalle hänen tahtonsa läpi?”; ”Kuinka usein esität tietäväsi oppilaiden musiikista ja televisio-ohjelmista enemmän, kuin oikeasti tiedät?” ja ”Kuinka usein myötäilet oppilaan mielipiteitä, vaikka todellisuudessa ajattelet asioista eri tavoin?”). Toimintatapojen hyödyllisyyttä mittaavan osuuden tavoin myös vastaajien eri toimintatapojen käytöstä omassa työssä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, joita oli positiivinen palaute ($\bar{x} = 6,27$), lämmin vuorovaikutus ($\bar{x} = 5,19$), järjestyksen valvominen ($\bar{x} = 4,18$), psykologinen kontrolli ($\bar{x} = 3,07$) sekä oppilaan kanssa kaveeraaminen ($\bar{x} = 1,91$).

Vastaajien kokeman tämänhetkisen haastavimman oppilaan käytöksen tasoa arvioitiin 8 kysymyksellä (ks. liite 4), jossa vastaajan tuli arvioida montako kertaa päivässä oppilas toimii

seuraavan väittämän mukaisesti: ”Montako kertaa päivässä oppilas puhuu luvottomasti toisen oppilaan kanssa?”; ”Montako kertaa päivässä oppilas häiritsee oppituntia äänтелеillä tai kolisteleillä?”; ”Montako kertaa päivässä oppilas ei tottele kouluhenkilökuntaa kouluhenkilökunnan käskiessä häntä lopettamaan tunnille sopimattoman toiminnan?”; ”Montako kertaa päivässä oppilas lopettaa luvottomasti tehtävien tekemisen?”; ”Montako kertaa päivässä opettajan tulee erikseen käskää oppilasta aloittamaan tehtävien tekeminen tai jatkamaan tehtävien tekemistä?”; ”Montako kertaa päivässä oppilas ei suostu tekemään tunnilla tehtäviä opettajan huomautuksista huolimatta?”; ”Montako kertaa päivässä oppilas puhuu epäkunnioittavasti luokkatovereilleen?” ja ”Montako kertaa päivässä oppilas puhuu epäkunnioittavasti kouluhenkilökunnalle?” Vastausvaihtoehdot kysymyksiin olivat 0 kertaa, 1 kerran, 2 kertaa, 3 kertaa, 4 kertaa, 5 kertaa, 6 kertaa ja 7 kertaa tai enemmän. Vastauksien perusteella laskettiin keskiarvomuuttuja, joka kertoi, kuinka paljon vastaaja koki haastavimmin käyttäytyvän oppilaan häiriköivän tuntia.

5.4 Aineiston analysointi

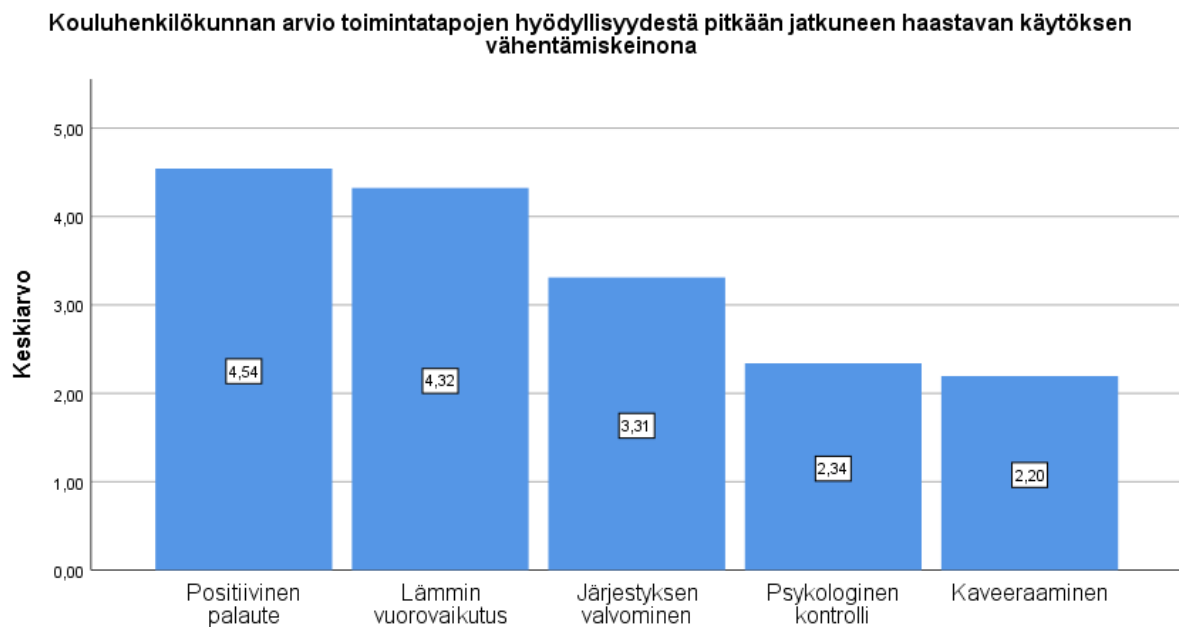
Aineiston analysointiin käytettiin SPSS-ohjelman (Statistical Package for Social Sciences) 26 versiota (Chigago, SPSS). Taustatekijöiden vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen omassa työssään selvitettiin Mann-Whitneyn U -testillä ja Kruskal-Wallis -testillä, sillä eri taustatekijöiden otoskoot olivat jääneet pieniksi. Tämän lisäksi lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisen muuttajan arvot eivät olleet normaalisti jakautuneet perusjoukossa. Mann-Whitneyn U -testi ja Kruskal-Wallis -testi sopivat myös paremmin järjestysasteikoille, johon lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyttä ja käyttämistä mittaavat asteikot luokiteltiin.

Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisen ja käyttämisen korrelaatio sekä taustatekijöistä työskentelyvuosien ja luokkakoon korrelaatio lämpimään vuorovaikutukseen laskettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen kautta. Muuttujien korrelaatiot selvitettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiolla, sillä lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokeminen oli mielipideasteikkona järjestysasteikollinen.

6. Tutkimustulokset

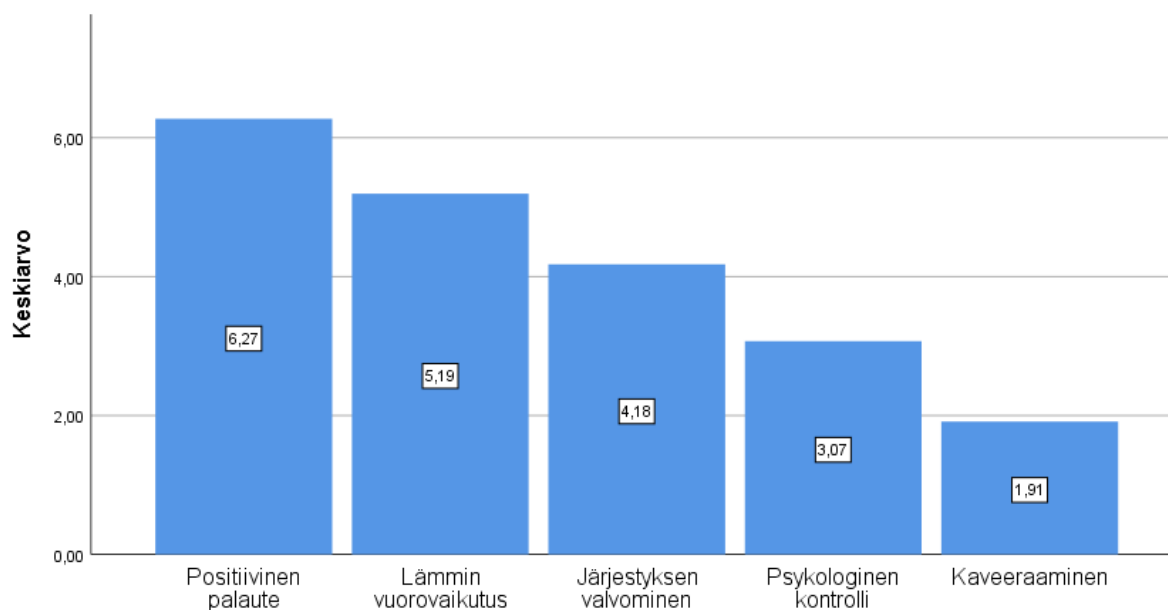
6.1 Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokeminen ja käyttäminen suhteessa muihin toimintatapoihin

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, kuinka toimivana keinona vastaajat pitivät lämmintä vuorovaikutusta ja kuinka paljon he käyttivät lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään haastavan käyttäytymisen vähentämiskeinona suhteessa positiivisen palautteen antamiseen, järjestyksen valvomiseen, psykologiseen kontrolliin sekä oppilaan kanssa kaveeraamiseen. Näitä toimintatapoja mittaavien kysymyksien vastaus asteikkona toimi Likert-asteikko (1=ei ollenkaan toimiva, 5=erittäin toimiva).



Tutkimuksessa havaittiin, että vastaajat pitivät toimivimpina keinoina oppilaan haastavan käytöksen vähentämisessä positiivisen palautteen antamista ja lämmintä vuorovaikutusta. Järjestyksen valvominen nähtiin melko neutraalina, kun taas psykologista kontrollia ja oppilaan kanssa kaveeraamista ei pidetty toimivina keinoina puuttua haastavaan käytökseen.

Kouluhenkilökunnan käyttämät toimintatavat oppilaan haastavan käytöksen vähentämiseksi



Toimintatapojen hyödyllisyyden kokemisen tavoin kouluhenkilökunta myös käytti omassa työssään eniten positiivisen palautteen antamista haastavaan käytökseen puuttumiseksi, toiseksi eniten lämmintä vuorovaikutusta ja kolmanneksi järjestyksen valvomista. Vähiten kouluhenkilökunta käytti työssään psykologista kontrollia ja oppilaan kanssa kaveeraamista. Eri toimintatapojen käyttämisen määrän vastausasteikko oli 0.–7. kertaa tai enemmän, joka muunnettiin tilastollista mittaamista varten muotoon 1.–8. kertaa.

6.2 Taustatekijöiden vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, vaikuttavatko kouluhenkilökunnan taustatekijät heidän näkemyksiinsä lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä sekä omassa työssään käyttämäänsä lämpimän vuorovaikutuksen määrään. Taustatekijöistä ammattinimikkeellä, luokka-asteella, luokkakoolle sekä haastavasti käyttäytyvän oppilaan haastavan käytöksen määrällä oli tilastollinen yhteys lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen sekä sen käyttämiseen omassa työssä.

Taustatekijöistä ensimmäiseksi selvitettiin eroavatko naisten ja miesten näkemykset lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä ja sen käyttämisestä toisistaan. Taulukossa 1 on esitetty miesten ja naisten tiedot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisesta haastavan

käytöksen vähentämiskeinona sekä heidän omassa työssään käyttämästä lämpimästä vuorovaikutuksesta.

Taulukko 1. Miesten ja naisten kuvailevat tiedot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa ja käyttämisessä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona

		Arvio lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä		Omassa työssä käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrä	
		Nainen	Mies	Nainen	Mies
Tiedot	Keskiarvo	4,4152	3,9762	5,4123	4,3214
	N	57	14	57	14
	95% :n luottamusväli				
	Alaraja	4,2608	3,4843	4,9339	3,1305
	Yläraja	4,5696	4,4681	5,8907	5,5123
	5% :n leikattu keskiarvo	4,4558	3,9921	5,4498	4,2738
	Mediaani	4,6667	3,8333	5,5000	4,7500
	Varianssi	,338	,726	3,251	4,254
	Keskihajonta	,58173	,85199	1,80308	2,06255
	Minimi	3,00	2,67	1,50	1,50
	Maksimi	5,00	5,00	8,00	8,00
	Vinous	-,768	-,004	-,033	,052
	Huipukkuus	-,355	-1,575	-1,003	-1,146
Keskivirhe	Keskiarvo	,07705	,22770	,23882	,55124
	Vinous	,316	,597	,316	,597
	Huipukkuus	,623	1,154	,623	1,154

Taulukosta 1 voidaan havaita, että naisten jakauma lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä on vasemmalle vino sekä että miesten otos on jäänyt pieneksi. Näiden tekijöiden vuoksi sukupuolten vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa ja käyttämisessä laskettiin Mann-Whitneyn U testillä. Taulukossa 2 on Mann-Whitneyn U testin tulokset siitä, onko miesten ja naisten erot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa ja käyttämisessä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona tilastollisesti merkittävät.

Taulukko 2. Miesten ja naisten erojen tilastollinen vertaaminen Mann-Whitneyn U testillä

	Nolla hypoteesi	Testi	P-arvo	Päätös
1	Sukupuoli luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,086	Nollahypoteesi pidetään.
2	Sukupuoli luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisessä.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,092	Nollahypoteesi pidetään.

Merkitsevyystaso on 050.

Mann-Whitneyn U testin mukaan erot miesten ja naisten välillä lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemuksesta haastavan käytöksen vähentämiskeinona ei ole tilastollisesti merkittävä, $U(71) = 283$, $Z = -1,715$ $P = ,086$. Testin mukaan myöskään naisten ja miesten omassa työssään käyttämässä lämpimän vuorovaikutuksen määrässä ei ollut tilastollista eroa, $U(71)=283$, $Z = -1,685$ $P = ,092$.

Koska lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa tai käyttämisessä ei havaittu sukupuolten välillä tilastollista eroa haluttiin selvittää, onko lämpimän vuorovaikutuksen muodostaneissa kysymyksissä tilastollista eroa sukupuolten välillä. Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisen keskiarvo muodostui seuraavista kysymyksistä: ”kannustan oppilasta kertomaan minulle kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan”; ”arvostan oppilaan mielipiteitä ja rohkaisen oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä.” ja ” keskustelen oppilaan kanssa mahdollisimman usein hänelle mieluisista keskusteluaiheista” ($\bar{x} = 4,32$). Taulukossa 3 on esitetty lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyttä mittaavien kysymyksien tiedot sukupuolittain.

Taulukko 3. Miesten ja naisten lämpimä vuorovaikutusta kuvaavien kysymysten hyödyllisyydestä haastavan käytöksen vähentämiskeinoina

		Kannustan oppilasta kertomaan minulle kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan.		Arvostan oppilaan mielipiteitä ja rohkaisen oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä.		Keskustelen oppilaan kanssa mahdollisimman usein hänelle mielisistä keskusteluaiheista.	
		Nainen	Mies	Nainen	Mies	Nainen	Mies
Tiedot	Keskiarvo	4,4737	3,9286	4,5965	4,1429	4,1754	3,8571
	N	57	14	57	14	57	14
	95%:n Alaraja	4,2379	3,3098	4,4559	3,6981	3,9396	3,3091
	luottamusväl i Yläaraja	4,7094	4,5473	4,7371	4,5876	4,4113	4,4052
	5% :n leikattu keskiarvo	4,5848	3,9762	4,6267	4,1587	4,2505	3,8413
	Mediaani	5,0000	4,0000	5,0000	4,0000	4,0000	3,5000
	Varianssi	,789	1,148	,281	,593	,790	,901
	Keskihajonta	,88852	1,07161	,52981	,77033	,88888	,94926
	Minimi	,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	Maksimi	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	Vinous	-2,688	-,714	-,775	-,264	-,833	,321
	Huipukkuus	10,471	-,524	-,624	-1,123	-,113	-1,986
	Keskivirhe						
Keskivirhe	Keskiarvo	,11769	,28640	,07018	,20588	,11773	,25370
	Vinous	,316	,597	,316	,597	,316	,597
	Huipukkuus	,623	1,154	,623	1,154	,623	1,154

Lämpimän vuorovaikutuksen käyttäminen omassa työssään -muuttuja oli seuraavien kysymyksien muodostama keskiarvo: ”kuinka usein juttelet oppilaan kanssa hänelle mielisistä keskusteluaiheista viikon aikana?” ja ”kuinka usein kannustat oppilasta kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan viikon aikana?” ($\bar{x} = 5,19$). Taulukossa 3 on esitetty lämpimän vuorovaikutuksen käyttämistä mittaavien kysymyksien keskiarvot sukupuolittain.

Taulukko 4. Miesten ja naisten lämpimä vuorovaikutusta kuvaavien kysymysten käyttämisestä haastavan käytöksen vähentämiskeinoina

		Kuinka usein kannustat oppilasta kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan viikon aikana?		Kuinka usein juttelet oppilaan kanssa hänelle mieluista keskusteluaiheista viikon aikana?	
		Nainen	Mies	Nainen	Mies
Tiedot	Keskiarvo	5,4211	4,1429	5,4035	4,5000
	N	57	14	57	14
	95%:n Alaraja	4,8765	3,0138	4,9203	3,1271
	luottamusväli Yläaraja	5,9656	5,2720	5,8867	5,8729
	5% :n leikattu keskiarvo	5,4873	4,1032	5,4318	4,5000
	Mediaani	6,0000	4,5000	5,0000	4,5000
	Varianssi	4,212	3,824	3,316	5,654
	Keskihajonta	2,05241	1,95555	1,82110	2,37778
	Minimi	1,00	1,00	2,00	1,00
	Maksimi	8,00	8,00	8,00	8,00
	Vinous	-,146	,128	-,060	,100
	Huipukkuus	-1,124	-,412	-1,072	-1,422
	Keskivirhe				
Keskiarvo	Keskiarvo	,27185	,52264	,24121	,63549
	Vinous	,316	,597	,316	,597
	Huipukkuus	,623	1,154	,623	1,154

Koska naisten jakauma lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa oli vasemmalle vino ja miesten otos pieni, sukupuolen vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen selvitettiin Mann-Whitneyn U testillä. Taulukossa 5 on Mann-Whitneyn U testin tulokset siitä, onko miesten ja naisten erot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyttä ja käyttämistä muodostamissa yksittäisissä kysymyksissä tilastollista eroa.

Taulukko 5. Miesten ja naisten erojen lämmintä vuorovaikutusta mittaavien kysymyksen tilastollinen vertaaminen Mann-Whitneyn U testillä

	Nolla hypoteesi	Testi	P-arvo	Päätös
1	Sukupuoli luokkien välillä ei ole eroa siinä, kuinka hyödyllisenä pitää oppilaan kannustamista kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,037	Hylkää nollahypoteesi.
2	Sukupuoli luokkien välillä ei ole eroa siinä, kuinka hyödyllisenä pitää oppilaan mielipiteiden arvostamista sekä oppilaan rohkaisua ilmaisemaan mielipiteensä.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,031	Hylkää nollahypoteesi.
3	Sukupuoli luokkien välillä ei ole eroa siinä, kuinka hyödyllisenä pitää oppilaan kanssa keskustelemista hänelle mieluisista keskusteluaiheista.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,219	Nollahypoteesi pidetään.
4	Sukupuoli luokkien välillä ei ole eroa siinä, kuinka usein juttelee oppilaan kanssa hänelle mieluisista keskusteluaiheista viikon aikana.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,178	Nollahypoteesi pidetään.
5	Sukupuoli luokkien välillä ei ole eroa siinä, kuinka monesti kannustaa oppilaan kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan viikon aikana.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,047	Hylkää nollahypoteesi.

Merkitsevyystaso on 050.

Mann-Whitneyn U testin mukaan naiset pitivät seuraavia lämmintä vuorovaikutusta mittaavia kysymyksiä tilastollisesti hyödyllisempinä kuin miehet: ”kannustan oppilasta kertomaan minulle kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan”, $U(71) = 272$, $Z = -2,081$ $P = ,037$ ja ”arvostan oppilaan mielipiteitä ja rohkaisen oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä”, $U(71) = 268$, $Z = -2,163$ $P = ,031$. Tilastollista merkittävyyttä naisten ja miesten välillä lämpimän vuorovaikutuksen toimivuuden kokemuksessa ei havaittu kysymyksessä

”keskustelen oppilaan kanssa mahdollisimman usein hänelle mielisistä keskusteluaiheista viikon aikana”, $U(71) = 319$, $Z = -1,230$ $P = ,219$.

Miesten ja naisten lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyttä mittaavien kysymyksien tavoin, myös lämpimän vuorovaikutuksen käyttämistä omassa työssään mittaavista kysymyksistä, ”kuinka usein kannustat oppilasta kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan viikon aikana?”, $U(71) = 264$, $Z = -1,983$ $P = ,048$, ero miesten ja naisten välillä oli tilastollisesti merkittävä, kun taas kysymyksessä: ”kuinka usein juttelet oppilaan kanssa hänelle mielisistä keskustelunaiheista viikon aikana?”, $U(71) = 307$, $Z = -1,348$ $P = ,178$, ero miesten ja naisten välillä ei ollut tilastollisesti merkittävä.

Seuraavaksi selvitettiin vaikuttaako ammatti siihen, kuinka hyödyllisenä pitää lämmintä vuorovaikutusta ja kuinka paljon käyttää lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään. Taulukossa 6 on esitetty eri ammattien tiedot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisesta haastavan käytöksen vähentämiskeinona sekä heidän omassa työssään käyttämästä lämpimän vuorovaikutuksen määrästä.

Taulukko 6. Ammattien kuvailevat tiedot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemuksesta ja sen käyttämisestä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona

		Koulunkäynninohjaaja		Luokanopettaja	Erityisopettaja	Erityisluokanopettaja	Aineenopettaja
Arvio lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä (likert 1-5)	Tiedot	Keskiarvo	4,4615	4,1429	4,7222	4,6154	3,8333
		N	14	34	6	13	4
		95% :n Alaraja	4,1946	3,9100	4,3783	4,2138	2,5707
		luottamusväli Yläaraja	4,7285	4,3757	5,0662	5,0170	5,0960
		5% :n leikattu keskiarvo	4,4758	4,1693	4,7284	4,6838	3,7963
		Mediaani	4,6667	4,3333	4,8333	5,0000	3,5000
		Varianssi	,195	,459	,107	,442	,630
		Keskihajonta	,44177	,67778	,32773	,66453	,79349
		Minimi	3,67	2,67	4,33	3,00	3,33
		Maksimi	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
		Vinous	-,341	-,492	-,456	-1,615	1,779
		Huipukkuus	-1,049	-,767	-2,390	1,705	3,135
	Keskivirhe	Keskiarvo	,12252	,11457	,13380	,18431	,39675
		Vinous	,616	,398	,845	,616	1,014
		Huipukkuus	1,191	,778	1,741	1,191	2,619
Omassa työssä käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrä	Tiedot	Keskiarvo	5,8077	4,5571	6,0833	6,1538	3,6250
		N	14	34	5	13	4
		95% :n Alaraja	4,6340	3,9640	4,6984	5,1044	1,4341
		luottamusväli Alaraja	6,9814	5,1503	7,4683	7,2033	5,8159
		5% :n leikattu keskiarvo	5,8419	4,5357	6,0648	6,2543	3,6389
		Mediaani	6,0000	4,5000	6,0000	6,0000	3,7500
		Varianssi	3,772	2,982	1,742	3,016	1,896
		Keskihajonta	1,94228	1,72683	1,31972	1,73667	1,37689
		Minimi	3,00	1,50	4,50	2,50	2,00
		Maksimi	8,00	8,00	8,00	8,00	5,00
		Vinous	-,090	-,007	,319	-,743	-,323
		Huipukkuus	-1,689	-,571	-1,171	-,145	-3,033
	Keskivirhe	Keskiarvo	,53869	,29189	,53877	,48167	,68845
		Vinous	,616	,398	,845	,616	1,014
		Huipukkuus	1,191	,778	1,741	1,191	2,619

Taulukosta 6 voidaan havaita, että otoskoot ovat pieniä sekä erityisluokanopettajien jakauma ovat vasemmalle vino, jonka vuoksi ammatin vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen selvitettiin Kruskal-Wallis testillä. Taulukossa 7 on esitetty Kruskal-Wallis -testin tulokset eri ammattien erojen tilastollisesta merkityksestä.

Taulukko 7. Ammattien erojen vertaaminen lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa ja käyttämisessä omassa työssään haastavan käytöksen vähentämiseksi Kruskal-Wallis - testillä

	Nolla hypoteesi	Testi	P-arvo	Päätös
1	Ammatti luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa.	Kahden riippumattoman otoksen Kruskal-Wallis - testi.	,038	Hylkää nollahypoteesi.
2	Ammatti luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisessä.	Kahden riippumattoman otoksen Kruskal-Wallis - testi.	,014	Hylkää nollahypoteesi.

Merkitsevyystaso on 050.

Kruskal-Wallis -testin mukaan ammatin ja lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa sekä käyttämisessä, $X^2(4, 72) = 10,033$, $P = ,018$ ja $X^2(4,70) = 13,066$, $P = ,011$, oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Taulukossa 8 on esitetty Pairwise Comparisons -näkyymällä alojen erojen tilastollinen merkitsevyysaste lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa.

Taulukko 8. Ammatin vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen Pairwise Comparisons -näköymä

Näyte 1-näyte 2	Testisuure	Keskivirhe	Keskitestimuuttuja	P-arvo	Parivertailu jen korjatut p-arvot
Aineenopettaja- Luokanopettaja	8,054	10,819	,744	,457	1,000
Aineenopettaja- Koulunkäynninohjaaja	16,356	11,721	1,395	,163	1,000
Aineenopettaja- Erityisopettaja	22,482	12,848	1,750	,080	,801
Aineenopettaja- Erityisluokanopettaja	25,317	11,721	2,160	,031	,308
Luokanopettaja- Koulunkäynninohjaaja	8,302	6,658	1,247	,212	1,000
Luokanopettaja- Erityisopettaja	-14,429	8,487	-1,700	,089	,891
Luokanopettaja- Erityisluokanopettaja	-17,264	6,658	-2,593	,010	,095
Koulunkäynninohjaaja- Erityisopettaja	-6,126	9,610	-,638	,524	1,000
Koulunkäynninohjaaja- Erityisluokanopettaja	-8,962	8,040	-1,115	,265	1,000
Erityisopettaja- Erityisluokanopettaja	-2,835	9,610	-,295	,768	1,000

Jokainen rivi testaa nollahypoteesin, jonka mukaan näytteen 1 ja näytteen 2 jakaumat ovat samat.

Asymptootiset merkitykset (2-puoliset testit) näytetään. Merkitsevyystaso on 05.

a. Merkitsevyysarvoja on mukautettu Bonferroni-korjauksella useita testejä varten.

Pairwise Comparisons -näköymästä voi havaita, että tilastollisesti merkittävät erot olivat aineenopettajien ($\bar{x} = 3,83$) ja erityisluokanopettajien välillä ($\bar{x} = 4,62$) sekä luokanopettajien ($\bar{x} = 4,12$) ja erityisluokanopettajien ($\bar{x} = 4,62$) välillä.

Taulukko 9. Ammattien vaikutus omassa työssä käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrään Pairwise Comparisons -näkyvä

Näyte 1-näyte 2	Testisuure	Keskivirhe	Keskitestimuuttuja	P-arvo	Parivertailu jen korjatut p-arvot
Aineenopettaja- Luokanopettaja	11,300	10,841	1,042	,297	1,000
Aineenopettaja- Koulunkäynninohjaaja	24,115	11,744	2,053	,040	,400
Aineenopettaja- Erityisopettaja	27,667	13,258	2,087	,037	,369
Aineenopettaja- Erityisluokanopettaja	28,269	11,744	2,407	,016	,161
Luokanopettaja- Koulunkäynninohjaaja	12,815	6,671	1,921	,055	,547
Luokanopettaja- Erityisopettaja	-16,367	9,076	-1,803	,071	,713
Luokanopettaja- Erityisluokanopettaja	-16,969	6,671	-2,544	,011	,110
Koulunkäynninohjaaja- Erityisopettaja	-3,551	10,137	-,350	,726	1,000
Koulunkäynninohjaaja- Erityisluokanopettaja	-4,154	8,056	-,516	,606	1,000
Erityisopettaja- Erityisluokanopettaja	-,603	10,137	-,059	,953	1,000

Jokainen rivi testaa nollahypoteesin, jonka mukaan näytteen 1 ja näytteen 2 jakaumat ovat samat.

Asymptoottiset merkitykset (2-puoliset testit) näytetään. Merkitsevyystaso on 05.

a. Merkitsevyysarvoja on mukautettu Bonferroni-korjauksella useita testejä varten.

Taulukosta 9 voidaan havaita, että aineenopettajat ($\bar{x} = 3,63$) käyttivät lämmintä vuorovaikutusta tilastollisesti vähemmän haastavan käytöksen puuttumisessa, kuin koulunkäynninohjaajat ($\bar{x} = 5,71$), erityisopettajat ($\bar{x} = 4,56$) ja erityisluokanopettajat ($\bar{x} = 4,62$). Luokanopettajat ($\bar{x} = 4,12$) taas käyttivät lämmintä vuorovaikutusta tilastollisesti vähemmän haastavan käytöksen puuttumisessa kuin erityisluokanopettajat ($\bar{x} = 4,62$).

Kolmantena taustamuuttujana selvitettiin kouluhenkilökunnan työskentelemän luokka-asteen vaikutusta lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen omassa työssä. Taulukossa 10. on esitetty eri luokka-asteilla työskentelevien vastaajien tiedot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisesta omassa työssään sekä sen käyttämisestä.

Taulukko 10. Työskentelemän luokka-asteen kuvailevat tiedot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemuksesta ja sen käyttämisestä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiseksi

		Arvio lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä			Omassa työssä käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrä		
		Luokka-aste			Luokka-aste		
		1-2.lk	3-6.lk	7-9.lk	1-2.lk	3-6.lk	7-9.lk
Tiedot	Keskiarvo	4,6078	4,1667	4,1795	5,7647	4,7833	4,3077
	N	17	30	14	17	30	13
	95%:n Alaraja	4,3637	3,9057	3,7098	4,8829	4,0666	3,3967
	luottamusväli Yläaraja	4,8520	4,4277	4,6491	6,6465	5,5001	5,2186
	5% :n leikattu keskiarvo	4,6383	4,1975	4,1994	5,7941	4,7870	4,2585
	Mediaani	4,6667	4,3333	4,0000	6,0000	5,2500	4,5000
	Varianssi	,225	,489	,604	2,941	3,684	2,272
	Keskihajonta	,47486	,69893	,77717	1,71499	1,91943	1,50746
	Minimi	3,67	2,67	3,00	3,00	1,50	2,00
	Maksimi	5,00	5,00	5,00	8,00	8,00	7,50
	Vinous	-1,120	-,553	-,081	-,219	-,110	,480
	Huipukkuus	-,061	-,621	-1,852	-1,244	-,730	,324
	Keski virhe	,11517	,12761	,21555	,41595	,35044	,41809
Keski virhe	Vinous	,550	,427	,616	,550	,427	,616
	Huipukkuus	1,063	,833	1,191	1,063	,833	1,191

Taulukosta 10 voidaan havaita, että 1-2. luokkien aineisto on vasemmalle vino sekä että otoskoot ovat pieniä, jonka vuoksi luokka-asteen vaikutusta lämpimään vuorovaikutukseen testataan Mann-Whitneyn U testillä. Taulukoissa 11 on esitetty Mann-Whitneyn U testin tulokset 1.–2.luokkien ja 3.–6.luokkien sekä 1.–2.luokkien ja 7.–9.luokkien tilastollisista eroista.

Taulukko 11. 1-2.lk ja 3-6.lk sekä 1-2.lk ja 7-9.lk erot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa ja käyttämisessä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiseksi Mann-Whitneyn U testillä

	Nolla hypoteesi	Testi	P-arvo	Päätös
1	1-2.lk ja 3-6.lk luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,033	Hylkää nollahypoteesi.
2	1-2.lk ja 3-6.lk luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisessä.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,090	Nollahypoteesi pidetään.
3	1-2.lk ja 7-9.lk luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,094 ^a	Nollahypoteesi pidetään.
4	1-2.lk ja 7-9.lk luokkien välillä ei ole eroa lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisessä.	Kahden riippumattoman otoksen Mann-Whitney U Testi.	,030 ^a	Hylkää nollahypoteesi.

Merkitsevyystaso on 050.

a. Tarkka merkitys näytetään tälle testille.

Taulukosta 11 voidaan havaita, että Mann-Whitneyn U testin mukaan 1.-2. luokilla työskentelevät henkilöt pitävät lämmintä vuorovaikutusta tilastollisesti hyödyllisempänä, kuin 3.-6. luokilla työskentelevät, $U(47) = 160,5$, $Z = -2,136$ $P = ,033$, mutta eivät käytä lämmintä vuorovaikutusta tilastollisesti merkittävästi enemmän, kuin 3.-6.luokilla työskentelevät, $U(47) = 179$, $Z = -1,693$ $P = ,090$. Taulukossa on myös esitetty 1-2.lk ja 7-9.lk erot ja siitä voidaan havaita, että Mann-Whitneyn U testin mukaan lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemus ei eroa alkuopetuksessa ja yläkoulussa työskentelevien välillä, $U(30) = 70$, $Z = -1,756$ $P = ,094$. Kuitenkin lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisessä on tilastollista eroa ja alkuopetuksessa käytetään tilastollisesti enemmän lämmintä vuorovaikutusta, kuin yläkoulussa, $U(29) = 53$, $Z = -2,177$ $P = ,030$.

Taustatekijöistä luokkakokoa ja luokan haastavimman oppilaan haastavan käytöksen määrän korrelaatioita lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla selvitettiin myös, korreloiko lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokeminen lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisen kanssa.

Taulukko 6. Lämpimän vuorovaikutuksen korrelaatiot kouluhenkilökunnan taustatekijöihin

			Arvio lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä	Omassa työssä käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrä	Oppilaan haastavan käytöksen keskiarvo	Montako oppilasta luokallasi on?
Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin	Arvio lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä	Korrelaatiokerroin	1,000	,736**	,240*	-,218
	järjestyksen	P-arvo (2-suuntainen)	.	,000	,040	,076
	aatiokehyksistä	N	73	72	73	67
	Omassa työssä käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrä	Korrelaatiokerroin	,736**	1,000	,272*	-,206
		P-arvo (2-suuntainen)	,000	.	,021	,097
		N	72	72	72	66
	Oppilaan haastavan käytöksen määrä	Korrelaatiokerroin	,240*	,272*	1,000	-,269*
		P-arvo (2-suuntainen)	,040	,021	.	,027
		N	73	72	73	67
	Montako oppilasta luokallasi on?	Korrelaatiokerroin	-,218	-,206	-,269*	1,000
		P-arvo (2-suuntainen)	,076	,097	,027	.
		N	67	66	67	67

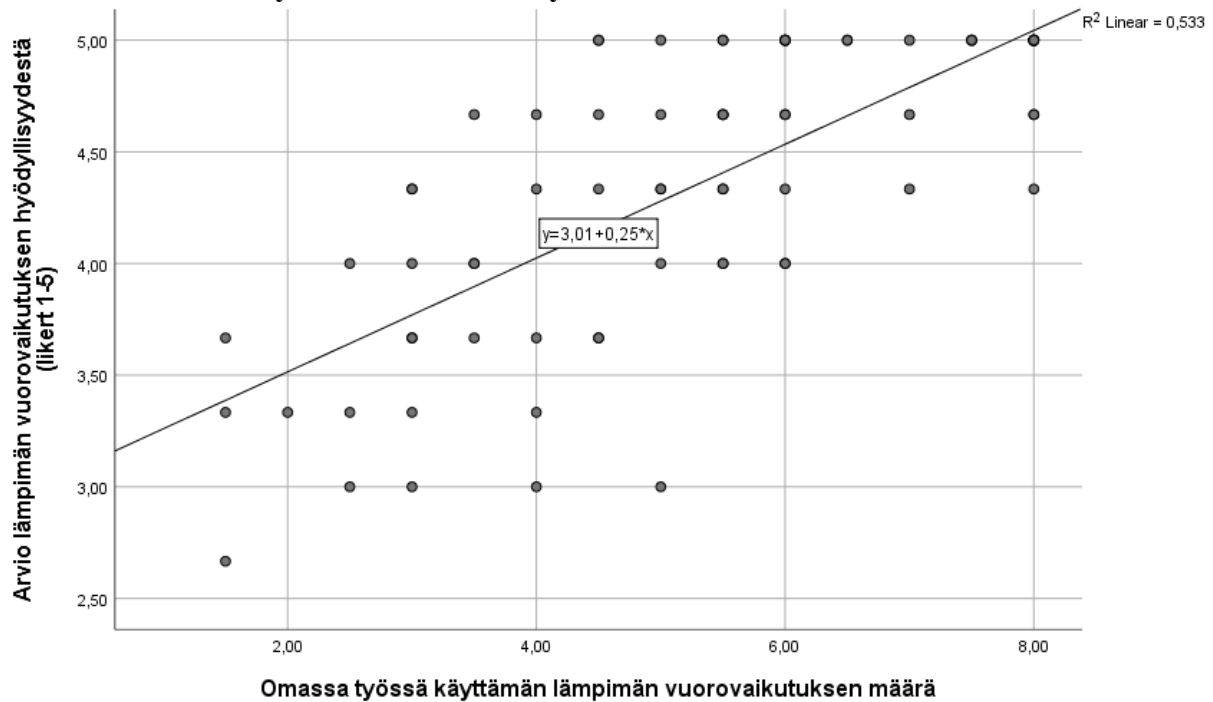
**. Korrelaatio on merkittävä 0,01-tasolla (2-suuntainen).

*. Korrelaatio on merkittävä 0,05-tasolla (2-suuntainen).

Vastaajien arviot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä haastavan käytöksen vähentämiskeinona ja sen käyttäminen omassa työssä korreloivat positiivisesti, $r_s = ,736^{**}$, $n = 72$, $P < 0,001$. Eli jos vastaaja kokee lämpimän vuorovaikutuksen toimivana keinona vähentää

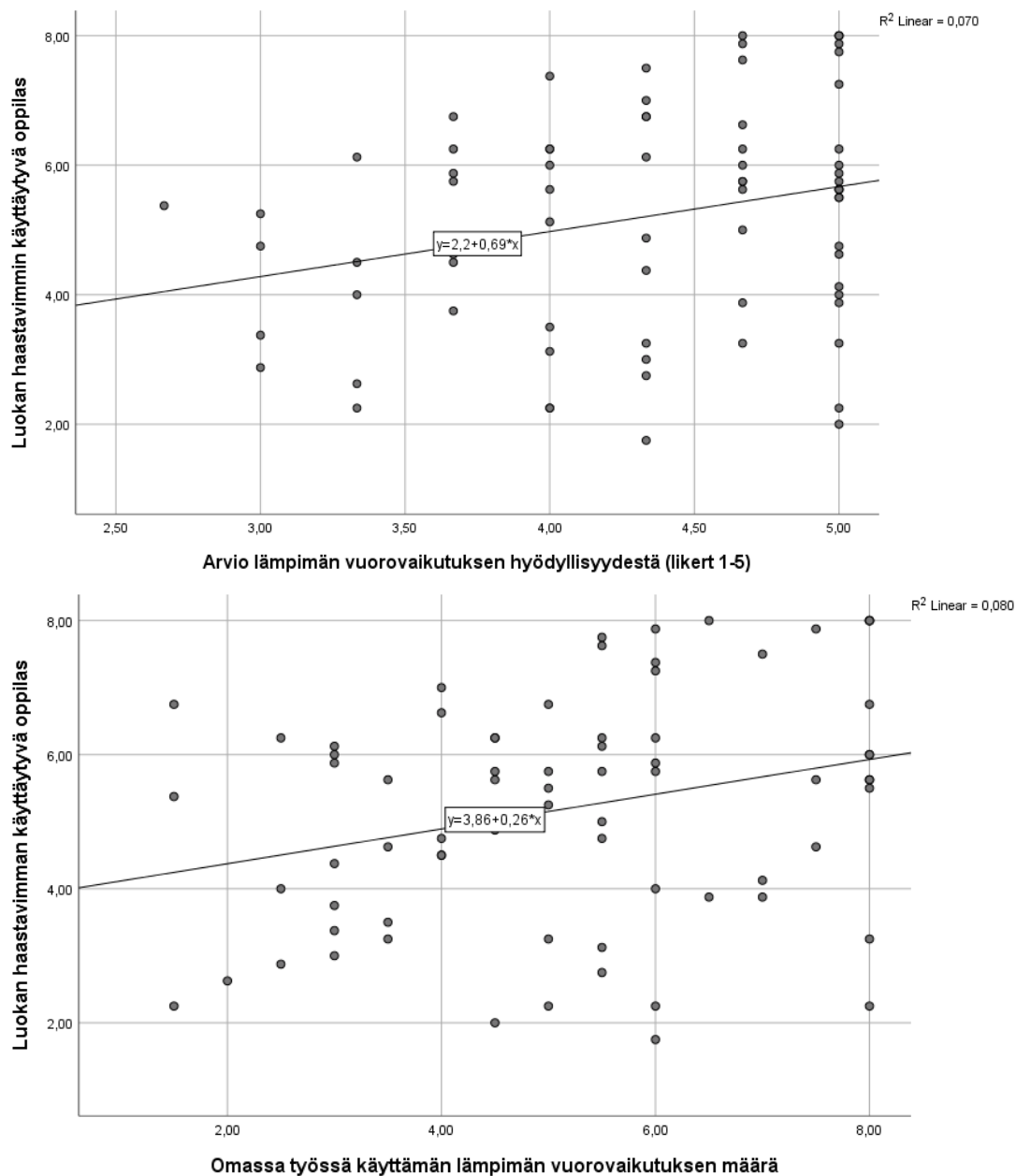
haastavaa käytöstä, hän myös käyttää lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Yhteys on tilastollisesti erittäin merkittävä, eli riski että H_0 hylätään aiheetta, on alle 0,1 %. (Kuvio 1.)

Kuvio 1. Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisen yhteys lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen omassa työssä



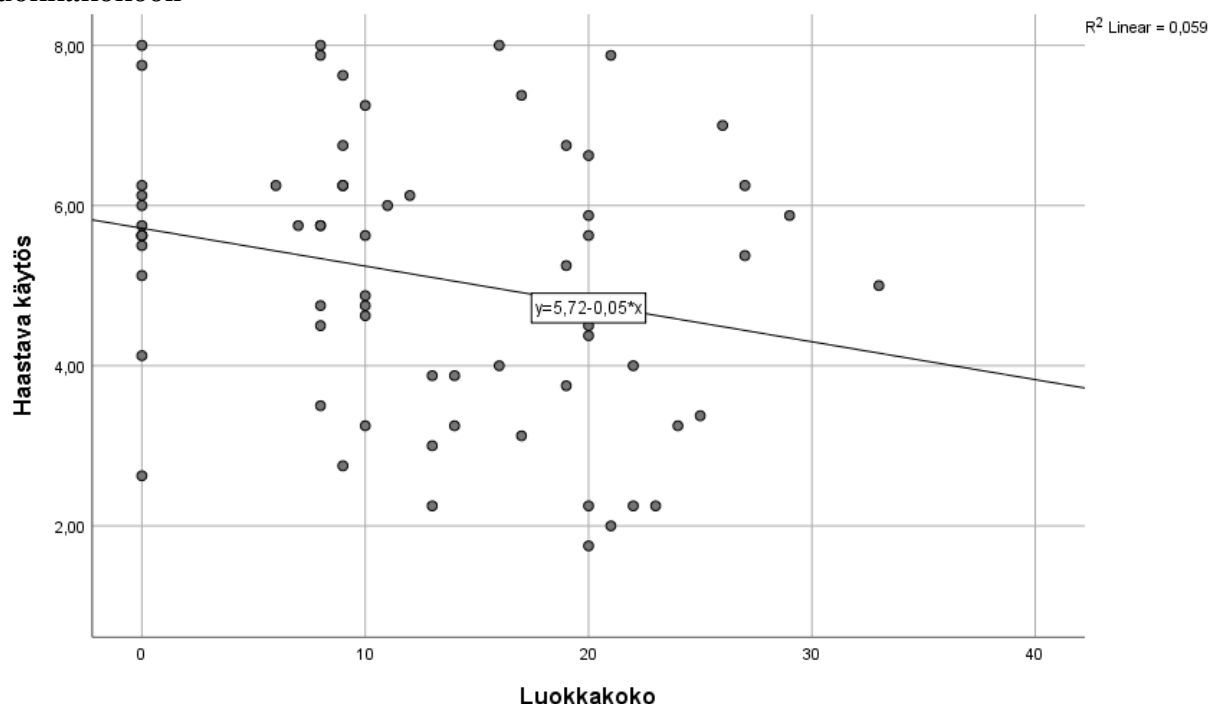
Oppilaan haastavan käytöksen määrä korreloi positiivisesti vastaajan lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisen ja käyttämisen kanssa, $r_s = ,240^*$. $n = 73$, $P < 0,05$ ja $r_s = ,272^*$. $n = 72$, $P < 0,05$. Eli vastaajan työskennellessä haastavammin käyttäytyvien oppilaiden kanssa hän myös arvioi lämpimän vuorovaikutuksen toimivana keinona vähentää haastavaa käytöstä sekä käytti muita enemmän lämmintä vuorovaikutusta oppilaiden haastavan käytöksen vähentämiseksi. Yhteys on tilastollisesti melkein merkittävä, eli riski että H_0 hylätään aiheetta, on alle 5 %. (Kuvio 2.)

Kuvio 2. Haastavimman oppilaan käytöksen arvion yhteys lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen omassa työssä



Luokkakoko ja vastaajan arvioi oppilaan haastavimmasta käytöksestä korreloivat negatiivisesti, $r_s = -,269^*$, $n = 67$, $P < 0,05$. Eli mitä suuremmassa luokassa vastaaja työskenteli, sitä vähemmän hän koki oppilaiden haastavaa käytöstä päivän aikana. Yhteys on tilastollisesti melkein merkittävä, eli riski että H_0 hylätään aiheetta, on alle 5 %.

Kuvio 3. Vastaajan kokema oppilaiden haastavan käytön määrän yhteys luokkakokoon



Kaksisuuntaisessa testissä ei havaittu korrelointia vastaajan työskentelemän luokkakoon ja lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisesta tai omassa työssään käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrästä. Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokeminen tai käyttäminen ei kuitenkaan vaikuta työskentelemän luokkakoon määrään. Tämän vuoksi luokkakoon korrelointia lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen mitattiin yksisuuntaisella Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella (Taulukko 7).

Taulukko 7. Luokkakoon yhteys lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen oppilaan haastavan käytön vähentämiseksi

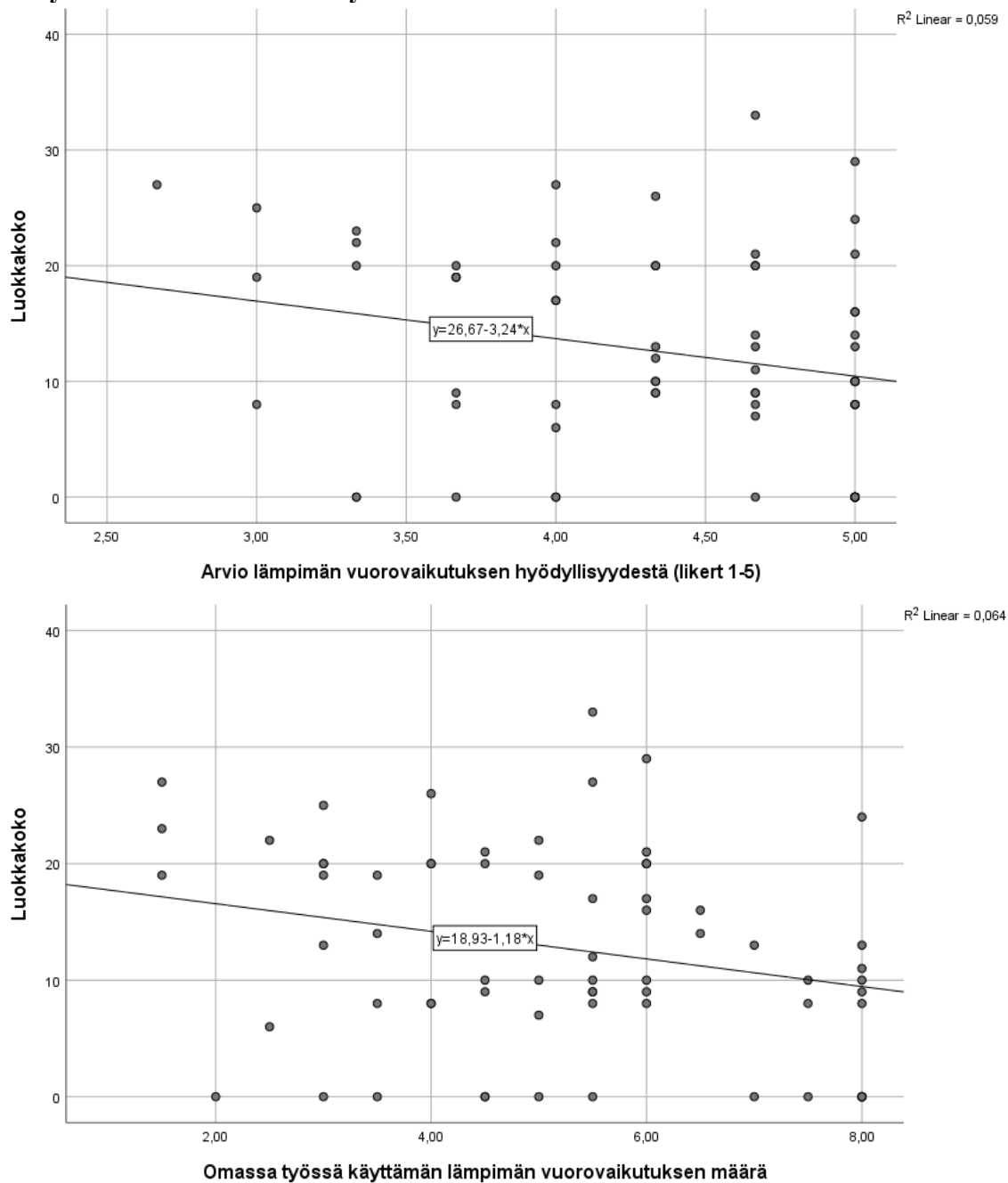
		Arvio lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä (likert 1-5)	Omassa työssä käyttämän lämpimän vuorovaikutuksen määrä	Montako oppilasta luokallasi on?
Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin	Montako oppilasta luokallasi on?	Korrelaatiokerroin	-,218*	1,000
		P-arvo (1-suuntainen)	,038	.
		N	67	67

**. Korrelaatio on merkittävä 0,01-tasolla (1-suuntainen).

*. Korrelaatio on merkittävä 0,05-tasolla (1-suuntainen).

Luokkakoko korreloi negatiivisesti sekä lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden arviosta, että lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisestä omassa työssään, $r_s = -,218^*$, $n = 67$, $P < 0,05$. ja $r_s = -,206^*$, $n = 66$, $P < 0,05$. Eli mitä pienempi luokkakoko oli, sitä arvokkaampana vastaaja piti lämmintä vuorovaikutusta ja sitä enemmän hän käytti lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään. Yhteys on tilastollisesti melkein merkittävä, eli riski että H_0 hylätään aiheetta, on alle 5 %.

Kuvio 4. Luokkakoon vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen haastavan käytöksen vähentämiseksi



7. Pohdinta

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, kuinka hyödyllisenä oppilaan haastavan käytöksen vähentämiskeinona kouluhenkilökunta piti lämmintä vuorovaikutusta sekä kuinka paljon kouluhenkilökunta käytti lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään. Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemista ja käyttämistä verrattiin positiivisen palautteen antamiseen, järjestyksen valvomiseen, psykologiseen kontrolliin ja oppilaan kanssa kaveeraamiseen. Tuloksista selvisi, että kouluhenkilökunta piti lämmintä vuorovaikutusta toimivana keinona vähentää oppilaiden haastavaa käytöstä ja he myös käyttivät lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään. Suhteessa muihin toimintatapoihin lämmintä vuorovaikutusta hyödyllisempänä pidettiin kuitenkin positiivisen palautteen antamista, jota myös käytettiin enemmän koulun arjessa.

Tutkielman toisena tavoitteena oli selvittää, mitkä taustatekijät vaikuttavat lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja sen käyttämiseen. Taustatekijöistä lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen vaikutti kouluhenkilökunnan ammatti, heidän opettamansa luokka-aste ja luokkakoko sekä kouluhenkilökunnan kokeman haastavan käytöksen määrä. Sukupuolella ei havaittu vaikutusta lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa tai käyttämisessä. Jos kuitenkin lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyttä mittaavia kysymyksiä tarkasteltiin erikseen, huomattiin naisten ja miesten vastausten välillä eroavaisuuksia.

7.1 Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemus ja käyttäminen

Opettajat ja koulunkäynninohjaajat pitävät lämmintä vuorovaikutusta hyödyllisenä keinona vähentää oppilaan haastavaa käytöstä sekä käyttävät lämmintä vuorovaikutusta myös omassa työssään. Tähän on voinut osittain vaikuttaa viimeaikaisten tutkimusten esille tuoman lämpimän opettaja-oppilassuhteen merkitys lapsen kouluun sopeutumisessa ja koulussa pärjäämisessä. Opettajat ja koulunkäynninohjaajat voivat siis osoittaa mielenkiintoa lapsen kokemuksiin ja harrastuksiin kohtaan parantaakseen opettaja-oppilassuhdettaan. Toisaalta kouluhenkilökunta voi myös reflektoida omia peruskouluaikaisia kokemuksiin ja omien kokemuksiensa kautta ymmärtää, miten oppilaat haluavat tulla kohdatuksi päivän aikana.

Kasvatusalalle hakeutuneilla ihmisillä on usein myös kiinnostusta ymmärtää ja auttaa oppilaita tiedollisten taitojen lisäksi myös sosioemotionaalisissa taidoissa. Mielenkiinto ymmärtää

oppimisvaikeuksien ja haastavan käytöksen taustalla olevia tekijöitä sekä halu löytää oppilaalle sopivia yksilöllisiä tukikeinoja vaatii oppilaan yksilöllistä tuntemista. Opettajan tai koulunkäynninohjaajan varatessa aikaa lapseen tutustumiseen ja lapselle merkityksellisistä asioista keskustelemiseen hän on voinut havaita, miten paljon lapselle merkitsee puhua hänelle tärkeistä asioista sekä miten se vaikuttaa positiivisesta lapsen käytökseen.

Verrattaessa lämmintä vuorovaikutusta positiiviseen palautteen antamiseen, järjestyksen valvomiseen, psykologiseen kontrolliin ja oppilaan kanssa kaveeraamiseen voidaan havaita, että lämmintä vuorovaikutusta toimivampana keinona pidettiin positiivisen palautteen antamista, jota myös käytettiin lämmintä vuorovaikutusta enemmän. Yksi mahdollinen selitys positiivisen palautteen suurempaan käyttämiseen voi olla sen nopeus ja helppous. Lämmin vuorovaikutus vaatii aikaa, jotta oppilas kokee tulevansa kuulluksi, mutta oppilaan onnistumisten ja vahvuuksien esille tuominen käy usein nopeasti.

Toinen mahdollinen syy positiivisen palautteen antamisen suurempaan suosioon voi olla se, että positiivisen palautteen antamisen merkityksestä on puhuttu enemmän kasvatusalan kirjallisuudessa. Positiivinen palaute on tärkeä ja hyödyllinen toimintatapa, mutta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa on tärkeää muistaa myös lämpimän vuorovaikutuksen merkitys. Vaikeammista taustoista tulevat oppilaat kaipaavat usein kehuja enemmän kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään (Shaffer, 2000, 188).

7.2 Kouluhenkilökunnan taustatekijöiden vaikutus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen

Seuraavaksi tarkasteltiin eri taustatekijöiden vaikutusta lämpimään vuorovaikutukseen. Lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen vaikutti kouluhenkilökunnan opettama luokka-aste, luokkakoko, ammattinimike sekä kouluhenkilökunnan kokeman haastavan käytöksen määrä. Sukupuolella ei havaittu vaikutusta lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen tai sen hyödyllisyyden kokemiseen.

Vaikka sukupuolella ei havaittu olevan vaikutusta lämpimään vuorovaikutukseen haluttiin kuitenkin selvittää, vaikuttaako sukupuoli lämpimän vuorovaikutuksen muodostamiin yksittäisiin kysymyksiin. Lämpimän vuorovaikutuksen muodostamista kysymyksistä naiset pitivät miehiä tilastollisesti hyödyllisempänä seuraavia toimintatapoja: ”Arvostan oppilaan mielipiteitä ja rohkaisen oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä” sekä ”Kannustan oppilasta

kertomaan minulle kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan”. Näiden lisäksi naiset puuttuivat haastavaan käytökseen miehiä tilastollisesti useammin seuraavan toimintatavan mukaisesti: ”Kuinka usein kannustat oppilasta kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan viikon aikana?”. Miesten ja naisten välillä ei kuitenkaan ollut eroa ” Keskustelen oppilaan kanssa mahdollisimman usein hänelle mieluisista keskusteluaiheista” hyödyllisyyden kokemisessa tai ” Kuinka usein juttelet oppilaan kanssa hänelle mieluisista keskusteluaiheista viikon aikana?” käyttämisessä.

Erot lämpimän vuorovaikutus muuttujan muodostamissa kysymyksissä saattavat johtua siitä, että naisille voi olla miehiä luontevampaa tukea lapsen identiteetin kehittymistä kysymällä suoraan oppilaalta hänen persoonastaan kertovia kysymyksiä, kuten esimerkiksi oppilaan harrastuksista tai mielipiteistä. Miehet taas voivat kokea luontevammaksi tukea oppilaan identiteetin kehittymistä tekemällä oppilaan kanssa yhdessä asioita ja osoittamalla yhdessä tekemisen kautta hyväksyntää, välittämistä ja kunnioitusta lapsen persoonalle. Tämän vuoksi miehet voivat myös keskusteluissa pitää luontevampana jutella oppilaan kanssa aiheista, jotka oppilasta kiinnostavat eikä niinkään oppilaan persoonaan liittyvistä asioista.

Seuraavaksi tarkasteltiin vaikuttaako koulussa työskentelevän henkilön ammatti siihen, kuinka hyödyllisenä hän pitää tai kuinka paljon hän käyttää omassa työssään lämmintä vuorovaikutusta. Tulokset osoittivat, että erityisluokanopettajat pitivät tilastollisesti merkittävämpänä sekä käyttivät omassa työssään enemmän lämmintä vuorovaikutusta kuin aineenopettajat ja luokanopettajat. Aineenopettajat käyttivät vähiten lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään ja tilastollisesti merkittävästi heitä enemmän lämmintä vuorovaikutusta käyttivät erityisluokanopettajien lisäksi erityisopettajat ja koulunkäynninohjaajat.

Aineenopettajien vähäisempi lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokeminen ja sen käyttäminen voi johtua heidän suuremmasta kiinnostuksestaan oppiainetta ja oppiaineen opettamista kohtaan. Aineenopettajien ollessa vahvemmin kiinnostuneita oppiaineesta ja sen opettamisesta voi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen jäädä heiltä pienemmälle huomiolle. Yläkoulussa aineenopettajilla myös vaihtuvat oppilaat ja he usein opettavat suuria luokkia, minkä vuoksi heille ei edes tarjoudu mahdollisuutta tukea oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä erityisopettajien, erityisluokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien tavoin.

Erityisluokanopettajien ja luokanopettajien erot lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemisessa ja käyttämisessä voivat johtua heidän erilaisista mahdollisuuksistaan tarjota luokkansa oppilaille yksilöllistä tukea. Erityisluokanopettajista kaikki työskentelivät luokissa, joissa oli korkeintaan 16 oppilasta, kun taas luokanopettajista 76 % työskenteli luokissa, joissa oppilasmäärä oli enemmän kuin 16 oppilasta. Luokanopettajan toimiessa suuressa luokassa hänen on haastavaa tarjota oppilaille yksilöllistä tukea, minkä vuoksi yksilöllisten tukikeinojen sijasta hänen keskittymisensä voi siirtyä erilaisiin ryhmänhallintataitoihin. Jos luokanopettaja ei kykene käyttämään työssään yksilöllisiä tukikeinoja, hän ei myöskään pääse havainnoimaan, mitkä yksilölliset tukikeinot ovat toimivia ja mitkä eivät.

Erityisluokanopettajiksi usein hakeutuu ihmisiä, joita kiinnostaa oppilaiden haastava käytös sekä sen taustalla olevat tekijät. Kiinnostus haastavasti käyttäytyvän oppilaan ymmärtämiseen voi saada aikuisen luonnostaan kokeilemaan monipuolisesti erilaisia tukikeinoja. Erityisluokanopettajat myös kohtaavat työssään luokanopettajia enemmän haastavaa käytöstä, joten he ovat työuransa aikana nähneet paljon ja luultavasti myös kokeilleet monipuolisemmin erilaisia tukikeinoja haastavan käytöksen vähentämiseksi.

Alkuopetuksessa työskentelevät opettajat ja koulunkäynninohjaajat pitävät lämmintä vuorovaikutusta toimivampana haastavan käytöksen vähentämiskeinona, kuin 3.–6. luokilla työskentelevät opettajat ja koulunkäynninohjaajat. Alkuopetuksessa työskentelevä kouluhenkilökunta myös käytti lämmintä vuorovaikutusta enemmän omassa työssään, kuin yläkoulun opetushenkilökunta.

Yhtenä syynä tähän voi olla pienempien lasten voimakkaampi tuen tarve sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Tämän vuoksi tavallisissakin alkuopetuksen luokissa työskentelevät voivat kohdata paljon oppilaita, jotka tarvitsevat aikuisen tukea sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämisessä. Koska alkuopetuksessa työskentelevät kohtaavat sosioemotionaalisissa taidoissa tukea tarvitsevia lapsia enemmän he myös ymmärtävät voimakkaammin lämpimän vuorovaikutuksen merkityksen.

Alkuopetuksen oppilaat ovat usein innokkaita kertomaan kouluhenkilökunnalle päivän tapahtumistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja unelmistaan, minkä vuoksi alkuopetuksen kouluhenkilökunnan on helppoa käyttää lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään. Oppilaan kasvaessa hän ei enää yhtä omatoimisesti aloita keskusteluja kouluhenkilökunnan kanssa tai lähde mukaan kouluhenkilökunnan aloittamiin keskusteluihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö lämmintä vuorovaikutusta tulisi yrittää käyttää vanhempien oppilaiden haastavan

käytöksen vähentämiskeinona ja yläkoulussa työskentelevät pitivätkin lämmintä vuorovaikutusta merkittävänä, vaikka eivät käyttäneetkään sitä samassa määrin omassa työssään, kuin alkuopetuksessa työskentelevä kouluhenkilökunta.

Seuraavaksi tarkasteltiin, onko lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemus yhteydessä lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen omassa työssä. Tulokset osoittivat, että lämpimän vuorovaikutuksen kokeminen toimivana keinona vähentää oppilaan haastavaa käytöstä oli yhteydessä lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen omassa työssä. Korrelaatio laskettiin Spearmanin kaksisuuntaisella järjestyskorrelaatiokertoimella, sillä ei ole mahdollista tietää, vaikuttaako uskomus lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä lämpimän vuorovaikutuksen käyttämiseen vai lisääkö lämpimän vuorovaikutuksen käyttäminen uskomusta lämpimän vuorovaikutuksen toimivuudesta. On myös mahdollista, että uskomus lämpimän vuorovaikutuksen toimivuuteen lisää lämpimän vuorovaikutuksen käyttämistä omassa työssä. Lisääntynyt lämpimän vuorovaikutuksen käyttäminen ja siitä seuranneet onnistumisten kokemukset voivat taas vahvistaa kouluhenkilökunnan kokemusta lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä, minkä vuoksi lämpimän vuorovaikutuksen käyttäminen lisääntyy.

Tulokset osoittivat myös, että lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokeminen ja käyttäminen haastavan käytöksen vähentämiskeinona korreloi positiivisesti oppilaan haastavan käytöksen määrän kanssa. Toisin sanoen mitä enemmän kouluhenkilökunta kokee työssään haastavaa käytöstä, sitä hyödyllisempänä hän pitää lämmintä vuorovaikutusta haastavan käytöksen vähentämiskeinona sekä sitä enemmän hän käyttää lämmintä vuorovaikutusta omassa työssään. Tämä yhteys voi osaltaan selittää, miksi erityisluokanopettajat pitivät toimivana keinona sekä käyttivät enemmän lämmintä vuorovaikutusta haastavan käytöksen vähentämiskeinona kuin luokanopettajat. Usein erityisluokanopettajat kohtaavat luokanopettajia enemmän haastavaa käytöstä, joten he myös etsivät työssään enemmän yksilöllisiä tukikeinoja vähentääkseen oppilaiden haastavaa käytöstä.

Spearmanin kaksisuuntaisessa korrelaatiossa ei havaittu korrelaatiota lämpimän vuorovaikutuksen sekä luokkakoon välillä. Koska lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemus tai sen käyttäminen ei vaikuta siihen, kuinka suurta luokkaa opettaa, voidaan korrelaatio mitata yksisuuntaisessa Spearmanin korrelaatio testissä, jossa selvitetään, vaikuttaako luokkakoko lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisen määrään. Tuloksista havaittiin, miten kouluhenkilökunnan työskentelemän luokan oppilasmäärä korreloi

negatiivisesti lämpimän vuorovaikutuksen käyttämisen ja hyödyllisyyden kokemisen kanssa. Suuri oppilasmäärä vaikeuttaa kouluhenkilökuntaa käyttämästä yksilöllisiä ja aikaa vaativia tukikeinoja, minkä vuoksi myös lämmin vuorovaikutus jää yksilöllisenä tukikeinona isoissa luokissa vähemmälle käytölle. Koska kouluhenkilökunta ei saa mahdollisuutta kokeilla käytännössä lämmintä vuorovaikutusta, he eivät pääse näkemään lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyttä, minkä vuoksi he myös arvioivat lämpimän vuorovaikutuksen vähemmän hyödylliseksi.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Työtä varten kerättiin aluksi lähdeaineisto, jossa oli oleellisin aiheeseen liittyvä kirjallisuus ja tätä aineistoa täydennettiin jatkuvasti työn edetessä. Lähdekirjallisuudesta pyrittiin etsimään aina alkuperäislähteet, joten lähteissä on paljon vanhempaa kirjallisuutta. Vanhoissa lähteissä esitetyt tiedot korostuivat kuitenkin samanlaisina uusissa lähteissä, ja työssä pyrittiin löytämään vanhempien lähteiden tietoihin samat asiat myös uudemmissa lähteistä. Tällä varmistettiin, ettei teoriaosuuteen tule vanhaa tietoa.

Tutkimuksessa pyrittiin käyttämään ositettua otantaa, ja tutkimuksen alussa perusjoukko jaettiin kuntien perusteella ositteisiin. Ositteisiin valittiin sekä suuria että pieniä kuntia, jotta otos muistuttaisi perusjoukkoa. Tämän jälkeen kyselylomake lähetettiin kaikille valittujen kuntien peruskoulujen rehtoreille, joilta pyydettiin lupaa saada lähettää kyselylomake heidän koulunsa opettajille ja koulunkäynninohjaajille. Vastausten vähäisyyden vuoksi vastausprosentti jäi kuitenkin hyvin pieneksi, eikä yhdestä ositteesta saatu tarvittavaa 30 henkilöä vastaamaan kyselyyn. Vastausprosentin pienuuden vuoksi otoksen keruumenetelmäksi muodostui harkinnanvarainen otanta.

Tutkielman luotettavuutta parantavana tekijänä voidaan nähdä vastauksien saaminen ympäri Suomea eri peruskouluista, jonka ansioista tuloksien yleistettävyyys koko peruskoulun opettajiin ja koulunkäynninohjaajiin paranee. Luotettavuutta heikentää määrälliseksi tutkimukseksi pieni otoskoko ($n = 73$). Otoksen pienuuden vuoksi erityisesti eri ammatti otosten vertailussa aineenopettajien ($n = 4$) ja erityisopettajien ($n = 6$) otokset jäivät hyvin pieniksi. Pienen otoskoon lisäksi luotettavuutta heikensi myös vastauksissa tapahtunut suuri kato. Pieneksi jääneen vastausprosentin vuoksi riskinä on, että tietynlainen ryhmä perusjoukosta on ollut innokkaampi vastaamaan kyselyyn, eikä siis otos tällöin kuvasta tavoiteltua perusjoukkoa.

Tutkimuksen aineiston keräämiseen käytettiin sähköistä kyselylomaketta. Kyselyyn vastanneet opettajat ja koulunkäynninohjaajat pysyivät anonymineina, sillä tutkimukseen osallistuneet rehtorit lähettivät kyselyn kouluhenkilökunnalleen, joten tutkielman tekijä ei kykene jäljittämään, ketkä peruskoulujen opettajista ja koulunkäynninohjaajista vastasivat kyselyyn. Opinnäytetyön tekemisen jälkeen tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden vastaukset poistetaan sähköpostista, jotta tutkimukseen osallistuneet koulut eivät ole ulkopuolisten tunnistettavissa. Opinnäytetyössä esiintyvät yksittäiset henkilöt tai paikat eivät siis ole ulkopuolisten tunnistettavissa tai yksilöitävissä.

Tutkimushenkilöt tiesivät yleisellä tasolla, minkälaisesta tutkimuksesta oli kysymys ja mitä tutkimuksessa tapahtui. Tutkimuksen täsmällistä tarkoitusta ei paljastettu osallistujille, vaan tutkimuksen sähköisen kyselylomakkeen otsikossa puhuttiin yleisesti kouluhenkilökunnan toimintatavoista ja resursseista haastavan käytöksen vähentämiskeinona. Osallistujille ei paljastettu, että eri toimintatavoista lämpimän vuorovaikutuksen käyttäminen ja sen hyödyllisyyden kokeminen olisi tutkimuksessa tärkeimmässä roolissa, jotta tämä tieto ei vaikuttaisi tutkimushenkilöiden vastauksiin. Tutkielman valmistuttua pro gradu -tutkimus lähetetään tutkimukseen osallistuneille rehtoreille, jotta tieto tutkimuksen todellisesta painotuksesta tulisi myös osallistujien tietoon.

7. Johtopäätökset

Tutkimuksessa havaittiin, että kouluhenkilökunta pitää lämmintä vuorovaikutusta hyödyllisenä keinona vähentää oppilaiden haastavaa käytöstä sekä käyttää lämmintä vuorovaikutusta myös omassa työssään. Taustatekijöistä ammatti, luokkakoko, luokka-aste sekä oppilaan haastavan käytöksen määrä vaikuttaa lämpimän vuorovaikutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ja -käyttämiseen. Pro gradu -tutkielma voi olla hyödyksi kasvatusalaan liittyvissä päätöksenteossa, sillä tutkielmassa selviää, mitkä asiat vaikuttavat kouluhenkilökunnan käyttämään lämpimän vuorovaikutuksen määrään ja täten kertoo, mihin asioihin tulee keskittyä, jos lämmintä vuorovaikutusta halutaan lisätä koulun arkeen.

Tutkimustulosten mukaan luokan oppilasmäärä vaikuttaa kouluhenkilökunnan lämpimän vuorovaikutukseen hyödyllisyyden kokemiseen ja käyttämiseen. Tutkimustulokset vahvistavat yleistä käsitystä siitä, etteivät luokkakoot saa kasvaa liian isoiksi, jotta kouluhenkilökunnalla olisi riittävästi resursseja tarjota oppilaille heidän tarvitsemaansa yksilöllistä tukea. Kokemukset kohdatuksi ja kuulluksi tulemisesta eivät ole vain haastavasti käyttäytyvien oppilaiden etuoikeus, vaan kouluhenkilökunnan tulee pyrkiä lämpimään vuorovaikutukseen myös hyvin kouluun sopeutuvien oppilaiden kanssa. Osa oppilaista ei tuo ongelmiansa esille selkeästi havaittavan haastavan käytöksen muodossa, vaan he voivat esimerkiksi padota pahaa oloaan piilossa muilta, jolloin ongelmat voivat tulla esille vasta nuoruudessa tai aikuisuudessa (Kauffman & Landrum, 2004, 260).

Vaikka kasvatusalan ihmiset ymmärtävät lämpimän vuorovaikutuksen merkityksen haastavan käytöksen vähentämiskeinona, lämmintä vuorovaikutusta toimivampana keinona pidettiin kuitenkin positiivisen palautteen antamista. Lämpimästä vuorovaikutuksesta puhutaan paljon varhaiskasvatuksen kirjallisuudessa, mutta opettajille suunnatussa kirjallisuudessa korostuu lämmintä vuorovaikutusta useammin positiivisen palautteen antaminen. Positiivisen palautteen antaminen on tärkeä osa kasvatusta, mutta tulee myös muistaa, että erilaisten haasteiden keskellä elävät lapset kaipaavat usein vahvuksiensa ja onnistumistensa esille tuomista enemmän kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään (Shaffer, 2000, 188).

Tutkimuksen rajoituksena oli lämpimän vuorovaikutuksen liian kapea määrittelemine, joka saattoi vaikuttaa miesten ja naisten eroihin lämmintä vuorovaikutusta mittaavissa yksittäisissä kysymyksissä. Keskusteluiden lisäksi lapsen itseluottamusta ja identiteetin kehittymistä voidaan tukea myös ottamalla lapsi mukaan sosiaaliseen toimintaan ja osoittamalla yhdessä

tekemisen kautta hyväksyntää lapsen persoonalle. Yhdessä tekeminen voi toimia jopa paremmin kuin oppilaalle tärkeistä asioista keskusteleminen – esimerkiksi teini-ikäiset pojat voivat mieluummin mennä aikuisen kanssa pelaamaan palloa, kuin kertoa aikuisille omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Kirjallisuudessa tulisi puhua enemmän yhdessä tekemisen merkityksestä, jotta kasvatusalan henkilökunnalle osataan tarjota opettamisen lisäksi myös aikaa lasten kanssa touhuamiseen.

Pro gradu -tutkimuksen aiheeksi valittiin lämmin vuorovaikutus, koska haluttiin lisätä keskustelua lämpimän vuorovaikutuksen merkityksestä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden tukemisessa. Usein haastavaan käytökseen puuttumisessa keskitytään liian kapeasti ainoastaan oppilaan ulospäin näkyvän käytöksen puuttumiseen rankaisujen ja palkintojen keinoin, jolloin unohdetaan käyttäytymisen taustalla olevat tekijät ja niihin puuttuminen (Puura, 1998, 73). Monissa tutkimuksissa on havaittu lämpimän opettaja-oppilassuhteen myönteinen vaikutus oppilaan kouluun sopeutumisessa ja koulussa pärjäämisessä, mutta lämpimään opettaja-oppilassuhteeseen vaikuttavista tekijöistä on ollut vähemmän tutkimustietoa. Jatkossa olisi tarpeen tutkia kausaalisuhdetta lämpimän vuorovaikutuksen ja oppilaan käytöksen välillä.

Lähteet

- Anderson, M. (2019). *What We Say and How We Say It Matter : Teacher Talk That Improves Student Learning and Behavior*. ASCD.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet — Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aittola, T. (2012). *Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Teoksessa: Aittola, T.(toim.) kasvatussosiologian suunnannäyttäjät (228–257). Helsinki: Gaudeamus.
- Allen, J., Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Lontoo: American psychiatric publishing.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (254–263). Helsinki: Kustannus Oy Duodcim.
- Aro, T., Laakso, M-L. & Närhi, V. (2007). TOMERA –Toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 2(2). (11-19). Haettu osoitteesta: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/aro2_2007.pdf
- Berger, K.S. (2011). *The Developing Person Through The Life Span*. New York: Worth.
- Blanco-Bayo, A. (2020). “It doesn’t matter because I love you”. A case study examining the interpretation of Behaviour Classification Tables and Positive Behaviour Support models, Emotional and Behavioural Difficulties. *Taylor & Francis Group*, 25(2). (155-168). Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2020.1738698>
- Bowlby, J. (1955). *Child Care and the Growth of Love*. Lontoo: Penguin Books.

- Collins, B-A., O'Connor, E-E., Supplee, L. & Shaw, D. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher–child relationships. *The journal of educational research*. 110 (1). (72–84). Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220671.2015.1039113>.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T-L., Valiente, C. Fabes, R-A. & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*. 76(5) (1055 – 1071). Haettu osoitteesta: <https://sred-onlinelibrary-wiley-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x>
- Freud, S. (1981). *Johdatus psykoanalyysiin*. (Suom. E. Puranen). Jyväskylä: Gummerus.
- Graham, L-J., Sweller, N. & Van Bergen, P. (2020). Do older children with disruptive behaviour exhibit positive illusory bias and should oral language competence be considered in research? *Taylor & Francis Group*. 72(6). (752 – 769). Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2018.1549536>
- Hughes, D. (2011). *Kiintymyskeskeinen vanhemmuus —Toimivuutta kasvatukseen*. Tampere: PT-Kustannus.
- Hämäläinen, K., Kanerva, A., Kauhanen, C., Schubert, C. & Seuri, T. (2017). *Mielenterveyshoitotyö. 5. uud. painos*. Helsinki: Sanoma pro Oy.
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play, Early Years. *Taylor & Francis Group*. 40(3), (273 – 286). Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/09575146.2017.1403416?scroll=top&needAccess=true>
- Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. (2016) Lasten ja nuorten masennus. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (295–303). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Ahtola, A. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi*. (115–146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karppinen, S. (1999). Lapsen henkilökohtainen hoito ja huolenpito lastensuojelulaitoksessa: omahoitajamenetelmä. Teoksessa: Tervonen-Arnkil, K. (toim.) *Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa*. (14–20). Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kauffman, J. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kauppila, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Juva: WS Bookwell.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2016.) Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa: Ahtola, J. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi*. (57–77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K & Sipilä, A-K. (2007). *Haastava käyttäytyminen : syitä : muutoksen mahdollisuuksia*. Oulu: Tervaväylän koulu.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (111–116). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä —tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Ahtola, A. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi*. (147–168). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehto-Salo, P. (2014). Käytöshäiriöt lastensuojelulaitoksiin sijoitettujen nuorten ongelmana: yhteishoidon avulla eheämpään aikuisuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 3 (4). (45–51). Haettu osoitteesta: <https://bulletin.nmi.fi/article/kaytoshairiot-lasten-suojelulaitoksiin-sijoitettujen-nuorten-ongelmana-yhteishoidon-avulla-eheampaan-aikui-suuteen/>
- Louhela-Risteelä, V. (2016). Kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä. Teoksessa: Karlsson, A-M. & Estola, E. (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja — Kertomuksia lapsen hyvinvoinnista*. (16–33). Latvia: Livonia Print.

- Medeleine, D. & Wallbridge, D. (1985). *Äidin ja lapsen mysteeri —Winnicottin psykoanalyttinen ajattelu*. (Suom. S. Högg Lund & L. Ketola). Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin + Göös kirjapaino.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. — Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Ng, C-Y. & Yeo, K-J. (2020). Student-teacher relationships among primary school students. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*. 17(9) (2578-2590). Haettu osoitteesta: <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/4243/4151>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajulo, M., Salo, S. & Pyykkönen, N. (2016). Mentalisaatio ja reflektiivinen funktio. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (81-88). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Pearce, C. (2009). *A Short Introduction to Attachment and Attachment Disorder*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Perusopetuslaki 731/ 11.6.1999, 14 §: Perusoikeudet. Viitattu 28.3.2021. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus. (2. päivitetty painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Puura, K. (1998). *What children tell and adults notice —Psychiatric disturbances among Finnish children*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Shaffer, D. (2000). *Social & personality development*. Belmont: Wadsworth cop.
- Shemmings, D. & Shemmings, Y. (2011). *Understanding Disorganized Attachment: Theory and Practice for Working with Children and Adults*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guilford Press.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2016). Vanhemmuus, kiintymyssuhde ja perhe. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (75–81). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Skinnari, S. (2011). Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa: Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin. — Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. (295–300). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S. (2007). *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia –lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. (74–91). Helsinki: Gaudeamus.
- Tuompo-Johansson, E. & Toivanen, A. (2015). Lasten psykoanalyttinen ryhmäpsykoterapia. *Psykoterapia*. 34(1). (3-18). Haettu osoitteesta: http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/tuompo_toivanen115.pdf
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! — Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Viljamaa, E. & Kinnunen, S. (2016). Ymmärrätkö? Teoksessa: Karlsson, A-M. & Estola, E. (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja — Kertomuksia lapsen hyvinvoinnista*. (36–51). Latvia: Livonia Print.
- Viljamaa, J. (2013.) *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatus*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Viljaranta, J., Aunola, K., Mullola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E. & Nurmi, J-E. (2017). Haastava oppilas hyötyy rajoista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 2(4). (14–24). Haettu osoitteesta: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/10/viljaranta.pdf>
- Weissberg, R-P., Durlak, J-A., Domitrovich, C-E., & Gullotta, T-P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future (s. 3–19). Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.). *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Wells, G-L. (2017). The Social Conundrum: Emotional Disturbance vs. Social Maladjustment. Teoksessa: Tera, T. & Barber, C-R. (toim). *Case studies in special education: a social justice perspective*. (57-73). USA: Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Winnicott, D. (1964). Dissociation revealed in a therapeutic consultation. Teoksessa: Winnicott, D. (toim). *Deprivation and delinquency*. (256-282). Lontoo ja New York: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. (1966). The absence of a sense of guilt. Teoksessa: Winnicott, D. (toim). *Deprivation and delinquency*. (106–112). Lontoo ja New York: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. (1971). Residential care as therapy. Teoksessa: Winnicott, D. (toim). *Deprivation and delinquency*. (220–228). Lontoo ja New York: Tavistock Publications.
- Äärelä, T. (2012). ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilmeopettajalla on naamalla.” *Nuoret vangit kertovat peruskouluvuosistaan*. Rovaniemi: University of Lapland, Acta electronica

Universitatis Lapponiensis 242. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61671>. Haettu
13.2.2019.

Liite 1

Arvoisa rehtori,

Opiskelen Oulun yliopistossa viidettä vuotta erityispedagogiikkaa ja olen tänä lukuvuonna tekemässä pro-gradu tutkimusta ongelmakäytöksen määrästä oppitunneilla sekä opettajien erilaisista keinoista ja resursseista puuttua ongelmakäyttöön. Luokanopettajien, erityisluokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien tapoja puuttua häiritsevään käytökseen selvitetään kyselytutkimuksella. Aineiston käsittely tapahtuu luotettavasti, joten tutkimukseen osallistuvat henkilöt ja paikat eivät ole tunnistettavissa.

Olisiko mahdollista saada lähettää kyselytutkimus teidän koulunne luokanopettajille, erityisluokanopettajille ja koulunkäynninohjaajille? Jos tutkimuksen tekeminen teidän koulussanne on mahdollista, voisitteko ystävällisesti välittää tämän viestin koulunne henkilöstölle?

Linkki kyselyyn.

<https://link.webropolsurveys.com/S/7A38B38A2D887DBA>

Esimerkiksi viesti kouluhenkilökunnalle:

Hei,

Opiskelen Oulun yliopistossa viidettä vuotta erityispedagogiikkaa ja olen tänä lukuvuonna tekemässä pro-gradu tutkimusta ongelmakäytöksen määrästä oppitunneilla sekä opettajien ja koulunkäynninohjaajien erilaisista keinoista ja resursseista puuttua ongelmakäyttöön. Olisitteko kiinnostunut vastaamaan lyhyeen kyselyyn, jossa käsitellään häiritsevää käytöstä? Vastauksesta olisi paljon apua.

Linkki kyselyyn:

<https://link.webropolsurveys.com/S/7A38B38A2D887DBA>

Ystävällisin terveisin,

Laura Tauriainen

Ystävällisin terveisin,

Laura Tauriainen

Puh. 050...

Laura.a.tauriainen@student oulu.fi

Liite 2

4. Arvioi kouluhenkilökunnan toimintatapojen ja ajatusmallien hyödyllisyys pitkään jatkuneen haastavan käytöksen vähentämisessä. (1=ei ollenkaan toimiva, 5=erittäin toimiva)

	1	2	3	4	5
Pyrin olemaan oppilaalle kaveri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajana pyrin pitämään opettajaoppilassuhteen mahdollisimman virallisena ja etäisenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin antamaan oppilaalle päivän aikana enemmän positiivista palautetta, kuin negatiivista palautetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan käyttäytyessä huonosti kehun toista oppilasta, jotta oppilas ottaisi mallia kyseisestä oppilaasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varon ottamasta liikaa vanhemman roolia luokassa, jotta oppilaan kunnioitus minuun opettajana ei lähtisi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuon oppilaille selkeästi esille luokan tarkat säännöt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kun oppilas käyttäytyy huonosti, moitin häntä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppilaan kokevan, että hän on tasavertainen minun kanssani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kannustan oppilasta kertomaan minulle kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Näytän oppilaalle selkeästi, kuinka pettynyt olen häneen oppilaan käyttäytyessä huonosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos oppilas ei tottele kouluhenkilökuntaa varoitan hänen mahdollisesta huonosta tulevaisuudestaan kyseisen käytöksen jatkuessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esitän välillä tietäväni oppilaiden musiikista ja televisio-ohjelmista enemmän, kuin oikeasti tiedän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jos oppilas ei tottele luokan sääntöjä rankaisen häntä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan oppilaalle positiivista palautetta, kun hän käyttäytyy odotusten mukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vitsailen oppilaan kanssa silloin tällöin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan tehtävänä on eri oppiaineiden opettaminen, eikä oppilaan tunne-elämän tukeminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kerron oppilaalle oppitunnin jälkeen, missä asioissa hänen tulisi kehittyä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuon oppilaan vahvuudet myös hänelle itselleen esille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppilaiden tietävän, etten ole tylsä ihminen, vaan minullakin on elämä koulun ulkopuolella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos oppilas käyttäytyy huonosti, olen loppupäivän etäisempi hänelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvostan oppilaan mielipiteitä ja rohkaisen oppilasta ilmaisemaan mielipiteensä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelen oppilaan kanssa mahdollisimman usein hänelle mieltuisista keskusteluaiheista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muuta. Mitä? (vapaaehtoinen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<div></div>					

Liite 3

8. Arvioi keskiarvo siitä, kuinka monesti viikossa toimit seuraavien väittämien mukaisesti luokkasi haastavimmin käyttäytyvän oppilaan kohdalla.

	0.krt	1.krt	2.krt	3.krt	4.krt	5.krt	6.krt	7.krt tai enemmän
Kuinka usein varoitat oppilasta huonosta tulevaisuudesta ongelmallisen käytöksen jatkuessa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein viikon aikana näytät oppilaalle, että olet pettynyt häneen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein tuot oppilaan vahvuudet hänelle itselleen esille viikon aikana?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka paljon annat oppilaille positiivista palautetta viikon aikana?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka monesti viikon aikana annat oppilaalle hänen tahtonsa läpi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein kritisoit oppilasta viikon aikana?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein viikon aikana kerrot oppilaille, missä asioissa hänen tulisi kehittyä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein viikon aikana näytät oppilaalle, että olet pettynyt häneen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein esität tietäväsi oppilaiden musiikista ja televisio-ohjelmista enemmän, kuin oikeasti tiedät?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein juttelet oppilaan kanssa hänelle mieluista keskusteluaiheista viikon aikana?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein joudut rankaisemaan oppilasta viikon aikana?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein viikon aikana keuhut häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan nähden toista oppilasta, jotta hän ottaisi esimerkkiä hyvin käyttäytyvästä oppilaasta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein myötäilet oppilaan mielipiteitä, vaikka todellisuudessa ajattelet asioista eri tavoin?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein kannustat oppilasta kertomaan kokemuksistaan, harrastuksistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan viikon aikana?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein joudut kieltämään oppilasta viikon aikana?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein keuhut oppilasta, kun hän toimii koulun sääntöjen ja odotusten mukaisesti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein viikon aikana vitsaillet oppilaan kanssa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein keuhut oppilasta, kun hän toimii koulun sääntöjen ja odotusten mukaisesti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Liite 4

3. Montako kertaa keskimääräisesti päivässä luokkasi haastavimmin käyttäytyvä oppilas toimii seuraavien väitteiden mukaisesti?

	0.krt	1.krt	2.krt	3.krt	4.krt	5.krt	6.krt	7.krt tai enemmän
Montako kertaa päivässä oppilas puhuu luvottomasti toisen oppilaan kanssa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montako kertaa päivässä oppilas häiritsee oppituntia ääntelemällä tai kolistelemalla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montako kertaa päivässä oppilas ei tottele kouluhenkilökuntaa kouluhenkilökunnan käskiessä häntä lopettamaan tunnille sopimattoman toiminnan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montako kertaa päivässä oppilas lopettaa luvottomasti tehtävien tekemisen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montako kertaa päivässä opettajan tulee erikseen käskää oppilasta aloittamaan tehtävien tekeminen tai jatkamaan tehtävien tekemistä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montako kertaa päivässä oppilas ei suostu tekemään tunnilla tehtäviä opettajan huomautuksista huolimatta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montako kertaa päivässä oppilas puhuu epäkunnioittavasti luokkatovereilleen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montako kertaa päivässä oppilas puhuu epäkunnioittavasti kouluhenkilökunnalle?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muuta. Mitä? (vapaaehtoinen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>